

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des lettres et sciences humaines

Par l'entremise d'une pratique réflexive, de quelle manière le professeur et l'étudiant inscrit en TREMPLEIN DEC peuvent-ils utiliser les TIC de façon éthiquement responsable pour renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial?

par

Rémi Robert

Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université Sherbrooke
en vue de l'obtention du grade

Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Doctorat en philosophie pratique

Janvier 2018

Table des matières

Résumé	4
Abstract	5
Remerciements	7
Introduction	8
1-<u>Premier chapitre : Sociologie de la communication</u>	57
1.1-La société de l'information : rôle, valeurs sociales et nature des enjeux	74
1.2-La sociologie des usages : la citoyenneté numérique et le durcissement des rapports communicationnels en contexte socio-pédagogique	84
1.3-La citoyenneté numérique et la sociologie : un enjeu éducatif	99
1.3.1-La communauté virtuelle pour penser le lien social : la sociologie compréhensive	102
1.4-L'interactionnisme symbolique : intentionnalité et créativité dans le rapport à autrui	105
1.4.1-Les axes théoriques de l'interactionnisme symbolique	113
1.4.2-L'interactionnisme symbolique et les TIC : une approche complémentaire	133
1.5-La sociologie existentielle : individualisme et liberté	138
1.5.1-La sociologie existentielle et les TIC	142
2-<u>Deuxième chapitre : Éducation</u>	148
2.1-Le siècle des Lumières : les fondements éducatifs	148
2.2-Le rapport Demers	156
2.3-Les TIC, la techno pédagogie et la compétence informationnelle	162
2.4-Enquête méthodologique : l'approche mixte	185
2.4.1-Participants	189
2.4.2-Outil de collecte de données	191
2.4.3-Traitement des données et résultats	191
2.5-Le profil des étudiants du profil Tremplin DEC	195
2.6-Historique et actualité des étudiants du profil Tremplin DEC	198
2.7-Actualité des étudiants du profil Tremplin DEC au collégial	203
2.8-Le profil académique des étudiants du profil Tremplin DEC	205

2.9-Les étudiants en situation de handicap du profil Tremplin DEC	208
2.9.1-Pédagogie de première session	215
2.9.2-M. Tozzi et P. Perrenoud : la compétence éthique	218
2.9.3-La pédagogie différenciée : flexibilité, adaptation, modification	236
2.9.4-Historique de la pédagogie différenciée	236
2.9.5-Cadre conceptuel de la pédagogie différenciée	243
2.9.6-La pratique réflexive de l'étudiant : une responsabilité signifiante	247
2.9.7-Compétence TIC et compétence numérique	254
2.9.8-L'approche finlandaise : une analyse comparative	257
2.9.9-L'approche finlandaise de l'usage des TIC à l'université	271
3-Troisième chapitre : Éthique	275
3.1-La conception de la philosophie pratique	290
3.2-La conception de l'éthique appliquée	294
3.3-Le pragmatisme de J. Dewey : le fondement pédagogique de l'approche collaborative?	299
3.4-L'actualisation de la pensée de J. Dewey et la techno pédagogie	329
3.5-Rôle pédagogique du techno pédagogue	334
3.6-L'engagement éthique du techno pédagogue : valeurs et actions	340
3.7-La pédagogie de la croissance	341
3.8-Pédagogie traditionnelle-techno pédagogie : relation conflictuelle ou complémentaire?	349
3.9-La pratique réflexive du techno pédagogue : nature et enjeux	363
3.9.1-Proposition d'un modèle de pratique réflexive au collégial	374
3.9.2-Communauté d'apprentissage professionnel (CAP) : approche pédagogique concertée pour une plus grande proximité entre les étudiants du profil Tremplin DEC et le techno pédagogue	383
3.9.3-Les conditions de participation requises pour l'inauguration d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) : six conditions à respecter	385
3.9.4-Conclusion	396
4-Recommandations	397
Bibliographie et annexes	

Résumé

Le début des années 2000 marque l'émergence des technologies de l'information et de la communication (TIC) et du web 2.0 dans le réseau collégial québécois. Dans la foulée de ce progrès technologique, la présence des TIC a modifié la manière d'apprendre le savoir disciplinaire de l'étudiant, tout en permettant au professeur de repenser sa pédagogie dans le but de la rendre plus interactive. Au départ, la miniaturisation des appareils a été une source d'émulation pour les innovateurs, mais aussi de crainte pour les tenants d'un enseignement traditionnel. Encore aujourd'hui, cette dualité repose sur des convictions professionnelles divergentes à l'égard de ce que devrait être l'enseignement de la philosophie.

Cette thèse a pour objectif de démontrer qu'en développant leur sentiment de compétence respectif, le professeur et l'étudiant du profil Tremplin DEC doivent faire un usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication pour améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial et renouveler du même coup l'apprentissage disciplinaire. À terme, la valorisation de la techno pédagogie permettrait de responsabiliser davantage l'étudiant à l'égard de ses apprentissages et le rendrait plus autonome. En plus d'améliorer les taux de réussite, comme en témoigne notre cueillette de données, la techno pédagogie permettrait au professeur de développer une pédagogie de l'accompagnement mieux ciblée à l'égard des besoins particuliers de l'étudiant du profil Tremplin DEC.

Pour parvenir à cette fin, notre thèse est divisée en quatre parties et elle se base sur une approche interdisciplinaire. La première partie porte sur la sociologie de la communication. Nous expliquerons la manière dont les TIC modifient la nature du lien social et la dynamique des interactions entre les usagers. Pour les uns la technologie permettrait une communication plus efficace, mais pour les autres elle encouragerait le durcissement des rapports humains de sorte que prioriser l'efficacité de la communication menacerait la qualité et la pérennité des relations interpersonnelles. Quant à elle, la seconde partie porte sur l'éducation et l'importance pour l'étudiant et le professeur de développer une pratique réflexive conjointe à l'égard de l'apprentissage et de la transmission du savoir disciplinaire. En dépit des difficultés auxquelles l'étudiant du

profil Tremplin DEC et le techno pédagogue sont confrontés, ces derniers doivent acquérir une série de compétences communes sans lesquelles l'usage des TIC en classe risquerait d'être futile. Du coup, la nature de la relation pédagogique doit être réévaluée pour maximiser l'innovation techno pédagogique. La troisième partie porte sur l'éthique et l'usage responsable des technologies en situation d'apprentissage. En effet, l'utilisation des TIC par le professeur et l'étudiant doit être une responsabilité partagée et reposer sur des valeurs communes de solidarité et de complémentarité. Ce sont ces deux valeurs qui permettraient d'adapter l'encadrement pédagogique du professeur afin de pouvoir répondre aux besoins spécifiques de l'étudiant. De plus, l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle optimiserait l'engagement du professeur et la participation de l'étudiant dans sa réussite académique. Finalement, nous proposerons une série de recommandations visant à améliorer l'enseignement de la philosophie. Celles-ci ont pour but d'inculquer une culture du changement qui, selon nous, serait à la fois profitable pour l'ensemble du réseau collégial et constructive pour le développement de stratégies numériques en philosophie.

Mots-clefs : sociologie de la communication, sociologie des usages, interactionnisme symbolique, techno pédagogie, socioconstructivisme, TIC, pragmatisme, citoyenneté numérique, éthique, éthique de l'engagement, pratique réflexive, éducation

Abstract

The turn of the century brought with it an emergence of information and communications technologies (ICT) and web 2.0 to the Quebec junior college network. In the wake of this technological progress, the presence of ICT changed (*transformed*) the way students learned about discipline-related content while allowing the teachers to redefine their pedagogical methods that would make courses more interactive. At the outset, the miniaturisation of these tools was a source of emulation for the developers as well as a cause of concern for the tenants of traditional teaching methods. Even today, this duality has led to diverging professional convictions with regards to how we should teach philosophy.

The goal of this thesis is to show that in developing a feeling of mutual competency, students and teachers of the Springboard to a DCS pathway must engage in an ethically responsible usage of information and communications technologies. This will improve teaching methods of philosophy, which will lead to renewed discipline-related learning. Over time, the validation of electronic pedagogy (e-pedagogy) will allow students to cultivate a sense of responsibility with regards to their learning and make them more autonomous. In addition to increasing the passing rate, as shown by our data, e-pedagogy permits the teacher to develop a more targeted approach to accompany the particular needs of students in the Springboard to a DCS pathway.

Our thesis is broken into four parts and is based on an interdisciplinary approach. The first part deals with the sociology of communication. We will explain how ICT have changed the nature of socialization and the dynamics of user interactions. For some, technological tools allow for a more efficient communication, whereas others feel that these tools encourage a breakdown of human relationships because in prioritizing communication efficiency, we risk harming the quality and longevity of interpersonal relationships. The second part focuses on education and the importance for students and teachers to develop a shared reflective practice with regards to learning and transmitting discipline-related content. Despite the difficulties faced by students in the Springboard to DSC pathway and their instructor, all of the actors must acquire a series of common competencies, without which the use of ICT would be futile. That means that the nature of the pedagogical relationship must be re-evaluated to allow to increased e-pedagogy innovation. The third part deals with ethically responsible usage of ICT in learning situations. Indeed, in using ICT, instructors and students must assure a shared responsibility and consider common values of solidarity and complementarity. These two values are necessary for teachers to be able to adapt academic supervision in order to answer specific student needs. Furthermore, a professional learning community would optimize teacher commitment thereby increasing a student's efforts in his or her academic success. Finally, we will propose a series of recommendations to improve the teaching of philosophy. The purpose is to bring about a culture of change which, in our opinion, would be beneficial for the entire college network and constructive for the development of e-pedagogical strategies in philosophy.

Keywords: sociology of communication, sociology of usage, symbolic interactionism, electronic pedagogy (e-pedagogy), socio constructivism, ICT, pragmatism, digital citizen, ethics, ethics of commitment, reflective practice, education

Remerciements

L'idée d'entreprendre des études doctorales m'a longtemps taraudé l'esprit. Ce parcours académique, qui a pour but de «consacrer» l'expertise et la maturité philosophique fut exigeant sur le plan personnel et intellectuel. Plus d'une fois, d'ailleurs, je fus dubitatif, confronté à mes capacités, à ma volonté et à ma persévérance. Comme une idée fleurissant au fil du temps, cette thèse est l'aboutissement d'une réflexion pédagogique qui m'a habité et remué durant six ans. J'en suis maintenant fier, libéré et soulagé. Que le contenu puisse enrichir et inspirer ceux et celles qui le consulteront.

La réflexion menée tout au long de cette thèse fut une expérience inestimable en raison des nombreuses rencontres avec mes pairs et experts du domaine de la recherche, des discussions soutenues avec mes proches et des multiples remises en question que motivaient mes nouvelles expériences en compagnie des étudiants à qui j'enseignais. Le besoin de me renouveler et de bonifier ma pédagogie fut parfois étourdissant et essoufflant, à la fois pour moi et aussi pour eux!

En revendiquant la paternité de ma thèse je reconnais simultanément ceux et celles qui, par leur inestimable présence, furent les témoins de mon processus de rédaction et les sages conseillers dans mes doutes parfois persistants. À vous tous qui m'avez insufflé la force d'y croire, merci.

Je veux d'abord remercier mes chers amis André Martin, Charles Bolduc et Serigne Touba Mbacké Gueye qui ont toujours eu la générosité de me partager leurs connaissances et leur grande intelligence. Vos précieux conseils m'ont fait et me font toujours grandir. Je remercie mes parents, Lise et Hermann, pour leurs encouragements inconditionnels tout au long de ce parcours. Ce que vous m'avez enseigné m'a dignement servi. Je tiens à saluer les étudiants qui ont été de précieux collaborateurs et de valeureux

cobayes! Avec vous, j'ai le privilège de vivre ma pratique réflexive tout en cherchant continuellement à m'améliorer, me dépasser, me réaliser, m'accomplir et innover.

Je désire aussi remercier le directeur de cette thèse, Monsieur Alain Létourneau, pour ses conseils et recommandations, la Direction du cégep de Granby pour l'appui financier, sans oublier les membres du jury qui ont accepté de lire, commenter et critiquer pertinemment mon travail. Je vous remercie pour la rigueur intellectuelle et l'ouverture d'esprit démontrée à l'égard de mes idées.

Finalement je veux remercier du fond du cœur ma copine, ma muse, celle qui fût à l'origine de cette belle aventure et à qui je dédie mon doctorat, Isabelle Chaîné. Tu es l'amour de ma vie, toujours soucieuse de mon bien, de ma réussite et de mon bonheur. Ton écoute, ta présence, ta patience et tes encouragements sont pour moi la lumière et l'horizon de mon quotidien. Merci.

INTRODUCTION

Dans le contexte pratique actuel de l'enseignement de la philosophie au collégial, le problème pédagogique relevant d'un bon usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) se pose clairement. On peut soutenir qu'il prend pour une bonne part sa source dans l'intégration ou le rejet d'une démarche éthique réciproque entre le professeur et l'étudiant. Depuis 2010, la multiplication des plateformes interactives a fait en sorte qu'Internet est devenu le moyen de communication privilégié¹ de nombreux pédagogues qui cherchent à augmenter leur efficacité professionnelle et assurer la pérennité de leur présence en dehors des heures de cours. À cet égard, nous pouvons reconnaître la puissance du web pour démocratiser l'accès à l'information et la rendre beaucoup plus rapide, facile et directe, tout en multipliant les communications par l'abolition de la distance et du temps entre les usagers. En quelques clics seulement, l'étudiant peut naviguer et s'instruire sur une panoplie de sujets pour tenter de construire ses connaissances par lui-même, tout en demeurant à proximité de ses professeurs et amis grâce à l'interaction continue que favorisent les réseaux sociaux. Or, malgré ces

¹ Au Québec et en Occident depuis la commercialisation de l'IPAD par la compagnie Apple.

avantages notables, un problème demeure néanmoins présent et soulève une interrogation : quelles compétences pratiques le professeur et l'étudiant doivent-ils posséder pour utiliser les technologies de l'information et de la communication en contexte d'apprentissage de la philosophie au collégial? C'est une question spécifique que nous traiterons dans le second chapitre.

Plus exigeantes que les études secondaires qui ont principalement pour but d'initier les élèves à différents savoirs de manière simplifiée, les études collégiales² requièrent une rigueur méthodologique supérieure ainsi qu'une plus grande profondeur à l'égard des travaux académiques pour lesquels l'étudiant doit définir avec précision les concepts employés, faire des liens ténus et précis avec le cours, démontrer sa compréhension théorique et développer une réflexion critique autonome. Dès le début de sa première session, l'étudiant peut rapidement constater que l'obtention d'une information fondée uniquement sur l'opinion (réflexion de premier degré), l'assemblage partiel de renseignements ou de repères strictement basés sur la consultation d'encyclopédies publiques, par exemple, ne conviennent pas pour la rédaction d'une dissertation philosophique de qualité et mettent en avant-plan la différence entre savoir consulter, recueillir, traiter, utiliser des données, les intégrer à la recherche et savoir les réinvestir adéquatement. En ce sens, il peut y avoir un problème d'incompétence ainsi qu'un manque de rigueur de la part de l'étudiant face à l'approche et à la maîtrise de l'utilisation des TIC en contexte d'apprentissage.

Désormais l'étudiant a la possibilité d'être informé avant son arrivée en classe, sans nécessairement comprendre ce qu'il consulte en ligne. Être plus informé ne veut pas dire être mieux informé ou, pire, être plus cultivé ou plus compétent. En ce sens, il importe à l'étudiant d'apprendre un savoir-faire à l'égard de l'usage des TIC qui lui permettra d'appliquer dans ses travaux académiques une méthodologie de travail rigoureuse fondée sur l'exploitation de ses compétences techniques. Par exemple au collégial, chaque étudiant doit savoir utiliser les banques de données sur des sujets spécialisés, repérer les informations superficielles et les distinguer des informations crédibles, valider la

² Au Québec, le cégep est reconnu par le ministère de l'Éducation pour être la première institution d'études supérieures.

pertinence des sources pour comprendre qu'une recherche scientifique ne peut s'appuyer *a priori* sur des opinions futiles, de grossiers préjugés ou même des interprétations sommaires. En effet, la multiplicité des sources et l'abondance des informations peuvent donner à l'étudiant l'agréable impression d'accéder à la connaissance mais ce dernier peut simultanément s'éloigner de son sujet et perdre un temps de recherche et de travail précieux en raison des sources potentiellement vagues et douteuses, voire même inappropriées, qui pourraient discréditer le contenu de son travail. La multitude de sites parlant d'un auteur, d'un sujet ou d'une thématique peut lui nuire, compliquer ses lectures et le décourager.

Ainsi, de quelle manière l'étudiant et le professeur de philosophie peuvent-ils développer une compétence pratique des usages TIC dans le contexte d'apprentissage du savoir philosophique s'ils ne possèdent pas tous les rudiments techniques requis pour devenir plus autonomes et responsables? Le cas échéant, les TIC n'auraient aucune plus-value pour améliorer l'apprentissage de la philosophie au collégial.

Un second problème soulevé par l'usage des TIC au collégial concerne la stabilité et la qualité de l'information que l'étudiant doit traiter sur le web. À cet égard, le cas probant d'un étudiant qui aurait le mandat de faire une recherche exhaustive sur le philosophe français Jean-Paul Sartre peut être révélateur. En inscrivant le nom de ce dernier dans le moteur de recherche Google ou Google scholar, l'étudiant a immédiatement accès à plus de huit millions d'hyperliens³! En prenant le temps d'en consulter quelques-uns, nous constatons d'emblée qu'un nombre considérable de sites s'avèrent anecdotiques et partiels, contenant plusieurs erreurs de faits, de définitions et d'interprétation de la part des commentateurs. Ayant rédigé un mémoire de maîtrise sur l'œuvre de ce penseur existentialiste⁴ nous entretenons un regard averti, en particulier sur ce type de contenu web, ce qui nous permet de trier l'hypothétique et le spéculatif, mais aussi distinguer le vrai du faux et reconnaître la crédibilité variable des sources et des informations. Ceci rappelle qu'un chercheur méthodique et expérimenté doit demeurer toujours rigoureux et prudent. Par contre, un étudiant qui débute ses études collégiales en s'initiant pour la

³ En date du 1^{er} novembre 2015.

⁴ *Le «regard» chez Sartre : pur duel de violence ou solidarité généreuse?*, Université de Sherbrooke, 2007, 144p.

première fois aux concepts philosophiques ou aux philosophes peut constater que le manque de repères historiques et l'absence suffisante de connaissances disciplinaires le rendent vulnérable et crédule. Ce dernier peut s'informer en consultant plusieurs sites, mais les carences de son savoir disciplinaire peuvent porter atteinte à sa compréhension et à la justesse de ses analyses conceptuelles, par exemple. Il est ainsi facile de comprendre que l'étudiant veuille revendiquer la capacité de s'informer sur Internet en recourant aux TIC, mais les risques qu'il se fasse berner par de fausses informations demeurent présents. Cette vulnérabilité s'explique par le fait qu'il ne sache pas discerner, interpréter, traiter et comprendre une information de qualité. Sans une compétence informationnelle de l'usage du web, il risque d'être un usager incompetent.

Devant ce constat, nous comprenons la nécessité d'encadrer et d'éduquer les étudiants de première session en philosophie à une utilisation éthiquement responsable des TIC. Il s'agit d'une exigence élémentaire pour acquérir progressivement une instruction de qualité en philosophie. À cet égard notre sujet interroge directement la formation intellectuelle et pratique, mais à plus grande échelle il interroge aussi les interactions virtuelles motivées par l'usage d'Internet à des fins ludiques, éducatives et communicationnelles. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous devons questionner la diversité des usages pédagogiques ainsi que les rapports sociologiques entre les usagers, notamment sur et à propos du web pour définir, dans un contexte pédagogique, ce que plusieurs sociologues appellent la *citoyenneté web*⁵, un concept en vogue au Québec depuis l'émergence et la prolifération des TIC il y a cinq ans. Nous y retrouvons là une dimension éthique où le web, à travers ses influences de contenu, tente de redéfinir la nature et les valeurs des relations interpersonnelles, leur dynamique et le sens autant que la valeur de l'engagement individuel des usagers. De cette façon, le contenu de la communication virtuelle introduit une réflexion éthique nécessaire sur la nature et l'organisation des interactions. À juste titre, on se demandera de quelle manière ce type

⁵ Les sociologues traduisent ce concept par l'identité numérique de l'utilisateur vivant des interactions virtuelles et participatives basées sur le partage d'informations ou de connaissances.

d'interaction peut changer, modifier ou améliorer la relation pédagogique entre le professeur de philosophie et l'étudiant⁶.

Selon les devis ministériels de l'enseignement collégial, la philosophie s'attarde à la compréhension du sens des concepts, des signes et des symboles pour permettre à tout individu de construire une pensée rationnelle et critique. Elle questionne sérieusement le fondement de la connaissance, celui de la culture générale et encourage la réflexion sur les valeurs pédagogiques de l'enseignement au collégial et sur l'usage éthique des technologies de la communication. Connaître le pouvoir et la portée de la technologie ainsi que les outils qui la composent permet d'amenuiser les fausses représentations sur le contenu et le partage du message. Malgré les risques de dépersonnalisation des relations interpersonnelles qu'engendrent les TIC, l'enseignement de la philosophie ne doit pas être cantonné dans un rapport objectif et anonyme entre le professeur et l'étudiant, mais plutôt constituer un lieu de proximité intellectuelle fondé sur un partage actif du savoir philosophique.

Socialement, la philosophie occupe de nos jours une place considérable dans notre société. De nombreuses sociétés savantes organisent annuellement des colloques qui regroupent plusieurs spécialistes et philosophes sur une kyrielle de sujets. Des revues reconnues et spécialisées dans lesquelles des philosophes réfléchissent sur les problèmes sociaux, politiques, moraux ou éducatifs sont publiées mensuellement et plusieurs associations étudiantes collégiales et universitaires de la province organisent des événements ponctuels qui ont pour but d'exploiter la réflexion philosophique, le dialogue et le partage des connaissances disciplinaires⁷. Toutefois, la philosophie demeure marginalisée ou conspuée dans l'imaginaire étudiant. Plusieurs collégiens la considèrent comme une discipline contraignante, inutile et ennuyante. Pire encore, les questions éthiques concernant l'usage éthiquement responsable des TIC semblent les confondre et

⁶ La relation pédagogique entre le professeur et l'étudiant sera abordée de façon détaillée dans le second chapitre.

⁷ Pour les sociétés savantes, nommons entre autres l'ACFAS, l'AQPC, la North American Sartre Society (NASS). Pour les revues, nommons le Magazine Philosophie, Le Monde, le Magazine Littéraire. Pour les événements étudiants ponctuels, nommons l'Inter-collégial de philosophie à Valleyfield, le colloque sur l'innovation pédagogique en philosophie à Granby, la semaine de la philosophie à Trois-Rivières, la Nuit de la philosophie à Montréal.

les dérouter davantage qu'elles ne les éclairent. En éduquant avec rigueur les étudiants aux modalités d'une utilisation éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication, pouvons-nous changer favorablement la dynamique de l'enseignement de la philosophie au collégial?

Sur le plan éducatif, l'avènement des TIC cause un problème philosophique à l'égard du renouvellement de l'approche pédagogique, du besoin de redéfinir la méthode de travail face à l'obligation de maintenir la consolidation des connaissances et de la pression de valoriser de nouvelles valeurs techno pédagogiques. En ce sens, notre questionnement éthique s'attarde à la relation pédagogique fondée sur l'usage éthiquement responsable des TIC qu'entretiennent le professeur de philosophie et l'étudiant dans le cadre des cours de philosophie au collégial, précisément en ce qui concerne la manière de transmettre le savoir, son application pratique et la mise en action concrète du jugement éthique de l'apprenant. Nous nous interrogeons sur l'importance que revêt l'éthique à l'égard d'une utilisation responsable des TIC en contexte d'apprentissage, ses enjeux pédagogiques et son rôle incontournable dans le devenir citoyen de chaque étudiant. C'est la raison pour laquelle, à titre de chercheur mais aussi comme pédagogue soucieux d'innover dans la pratique réflexive au collégial, nous posons la question centrale suivante : **par l'entremise d'une pratique réflexive, de quelle manière le professeur et l'étudiant inscrit en Tremplin DEC⁸ peuvent-ils utiliser conjointement les TIC de façon éthiquement responsable pour renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial?**

Notre but est de réfléchir l'usage éthique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. Par l'entremise d'une réflexion méthodique articulée en trois chapitres (sociologie, éducation, éthique), nous chercherons à comprendre la nature des changements communicationnels engendrés par Internet, nous définirons la techno pédagogie dans le but de connaître la possibilité de déployer les conditions propices au renouvellement de l'enseignement de la philosophie au collégial

⁸ Il s'agit d'un étudiant du collégial qui n'est pas inscrit dans un programme technique ou pré-universitaire officiel et qui, durant sa première année, ne fait que les cours de base (Littérature, Philosophie, Anglais, Éducation physique).

auprès des étudiants inscrits en Tremplin DEC et nous réfléchirons au fondement des valeurs requises pour un bon usage des TIC en philosophie, en plus de questionner les enjeux éthiques du web 2.0⁹ en éducation.

Pour décloisonner l'enseignement magistral traditionnel et stimuler l'acquisition des connaissances, les professeurs de philosophie devraient probablement concevoir la diversification de leur approche pédagogique en misant sur l'innovation et en intégrant la techno pédagogie afin d'aider précisément les étudiants en difficulté. Souvent aux prises avec d'importantes difficultés d'apprentissage¹⁰, ces derniers ignorent souvent les raisons pour lesquelles ils doivent apprendre, l'utilité d'acquérir des connaissances théoriques et des compétences pratiques qui les aideraient à devenir des citoyens autonomes et responsables.

Notre thèse s'inscrit dans le cadre d'une démarche en philosophie pratique. Sur le plan méthodologique, elle se divise en trois chapitres et met en œuvre une approche interdisciplinaire combinant trois horizons complémentaires. Le premier chapitre porte sur la sociologie de la communication. Nous cernons les enjeux sociologiques et communicationnels des technologies de l'information et de la communication dans le but de comprendre les influences du web à l'égard de l'évolution et de la transformation des interactions sociales. Cela permettra de connaître l'appropriation sociale actuelle des TIC et d'exposer ensuite les valeurs de l'hyper modernité qui définissent la dynamique des contenus des relations interpersonnelles à notre époque. De ce fait, nous pourrions comprendre davantage la valeur du lien social unissant les usagers d'Internet.

Le second chapitre porte sur l'éducation, plus précisément sur les changements de paradigmes pédagogiques que proposent l'usage TIC à l'égard de l'enseignement de la philosophie au collégial. Pour ce faire, nous étudierons le concept de «techno pédagogie» afin de connaître la possibilité de renouveler l'enseignement ainsi que l'apprentissage de la philosophie auprès d'étudiants inscrits en Tremplin DEC. Pour correspondre aux compétences professionnelles du milieu collégial, le professeur de philosophie aurait

⁹ Selon Tim O'Reilly le web 2.0 se caractérise, entre autres, par la participation du public au développement et au partage de contenu.

¹⁰ Plusieurs étudiants sont diagnostiqués dyslexiques, dysorthographiques, TDA ou TDAH.

probablement avantage à envisager l'innovation pédagogique pour développer et entretenir une pratique réflexive interactive avec l'étudiant, selon la proposition de Michel Tozzi qui définit le concept de pratique réflexive comme «une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches¹¹». Ainsi, au nom d'une plus grande efficacité, le progrès technologique favoriserait et faciliterait l'utilisation d'appareils informatiques en classe, exigeant de la part du professeur une réflexion pratique sur les dynamiques et les finalités de son enseignement, et la nature de sa relation pédagogique avec l'étudiant.

Quant à lui, le troisième chapitre porte sur l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication en situation d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie. Nous réfléchirons le fondement des valeurs d'un usage responsable des TIC en proposant une lecture actualisée du pragmatisme de John Dewey. En actualisant sa conception pédagogique fondée sur les concepts d'«enquête¹²» et de «hands of learning¹³» nous pourrions comprendre la complémentarité de sa pensée en lien avec les défis techno-pédagogiques actuels où le professeur se voit de plus en plus décentré de son rôle pédagogique traditionnel. De ce fait, les TIC valoriseraient avant tout un enseignement pragmatique de la philosophie fondé sur la créativité et l'autonomie de chacun.

De plus, prenant conscience que nous vivons actuellement dans une société de l'information où l'usage des TIC est parfois douteux et abusif, nous recommanderons un code d'éthique destiné à l'institution collégiale. Dans ce code nous proposerons les normes, les valeurs et les principes éducatifs pour une utilisation adéquate qui pourraient délimiter les usages privés des usages publics, préciser les responsabilités du professeur et celles de l'étudiant à l'égard d'une conduite éthiquement acceptable. En ce sens, nous expliquerons les raisons pour lesquelles le fondement des valeurs d'engagement, de liberté et de démocratie qui caractérisent les TIC s'inscrivent initialement dans une démarche éthique et pédagogique.

¹¹ Michel Tozzi, *Une approche par compétence en philosophie*, p.1

¹² Le concept d'«enquête» propose les modalités d'apprentissage en les divisant en trois moments distincts : la confrontation, la production d'idées fécondes, l'évaluation expérimentale.

¹³ Ce concept se traduit par la pédagogie de l'accompagnement et sera expliqué en détail dans le dernier chapitre.

Sociologie

Science des faits sociaux humains, la sociologie interroge la conduite et la valeur des relations sociales qu'entretiennent les individus les uns envers les autres. Dans le premier chapitre de notre thèse, nous aborderons cinq courants sociologiques différents¹⁴ pour lesquels, dans les prochaines lignes, nous exposons les jalons théoriques pour délimiter l'horizon de notre réflexion.

La sociologie de la communication¹⁵ est incontournable pour penser la construction sociale de la communication, interroger la structuration des interactions, codifier les relations et comprendre l'évolution technique des médias et des moyens de communication. Son objectif ultime est de dévoiler le sens, dans un processus continu de démocratisation de la parole, de la dynamique entre la production et la réception des messages. Souvent truffée de préjugés ou d'idées préconçues, la communication menace les relations humaines du fait qu'elle soit parfois hiérarchisée, technicisée ou interprétée, ce que plusieurs sociologues nomment la «tension sociologique¹⁶».

Dès son avènement, l'informatique tenait la promesse de faire en sorte que les individus deviennent des usagers compétents pour communiquer, pour partager l'information, pour mieux comprendre la technique et pour multiplier les interactions entre eux. En ce sens l'informatisation du social est apparue, au début des années 1970, comme la révolution de l'intelligence qui permettrait à l'homme de devenir potentiellement plus responsable et techniquement mieux outillé. Cette proposition prend historiquement racine au siècle des Lumières où la modernité annonçait le développement scientifique ainsi que le salut de l'homme par la maîtrise de la technique. Or, comme le soutenait le sociologue français Jacques Ellul, ce progrès a soulevé deux principaux problèmes : l'aliénation humaine face à la technologie et la déresponsabilisation de l'individu. À cet égard le progrès a engendré une tension, au demeurant toujours vive, entre la raison et la technique. Malgré

¹⁴ Nous étudierons la sociologie de la communication, l'École de Chicago, la sociologie de la compréhension, la sociologie des usages, l'interactionnisme symbolique.

¹⁵ Le mot «communication» apparaît au XIV^e siècle et fut longtemps associé à l'idée de participer, de communier. Il y a graduellement eu passage de l'idée de partage à celle de transmission.

¹⁶ La communication est soumise à la culture dans laquelle elle s'inscrit et à des formes de pouvoir. L'individu porte un pouvoir ou le subit en situation de communication.

sa puissance potentielle, le système techniciste peut simultanément émanciper l'homme et pervertir sa liberté. Cette mutation culturelle, manifestement d'actualité avec la présence et le pouvoir des TIC dans la société permet l'exploration de nouvelles pratiques sociales, l'analyse et la compréhension de nouveaux besoins des usagers de la technologie.

Le penseur allemand Jürgen Habermas soutient que la sociologie de la communication ne peut se fonder exclusivement sur la technique. Pour contrer l'objectivation des rapports communicationnels, ce dernier propose une théorie du langage servant à mettre en évidence les difficultés concrètes de la communication. J. Habermas pense la communication en tenant compte de données externes ou contextuelles qui déterminent les régimes communicationnels. Il s'oppose aux théories techniciennes de l'échange, car le système techniciste prend à la lettre le fonctionnement mécanique de la communication en mimant théoriquement les instances. C'est la raison pour laquelle, dira Habermas, que «la théorie de l'information ne peut constituer un socle pertinent pour penser la communication, car tout n'est pas matériel dans l'échange¹⁷». Sa posture défend l'idée «que l'acte de communication ne peut être analysé sans faire référence à la société globale (un contexte) dans laquelle il se réalise¹⁸». Ainsi, le domaine social pris dans sa totalité aide à penser chaque acte de communication où le point de départ est l'espace public : communiquer, en plus d'investir les pratiques sociales, c'est «communiquer, analyser une situation et produire des indices intentionnels afin de transmettre cette analyse à une personne qui ne connaît pas cette situation¹⁹». La conception d'Habermas suggère aussi qu'un processus de communication humaine, c'est-à-dire d'intercompréhension mutuelle, n'est pas réductible à un simple échange mécanique. En ce sens, il développe l'éthique de la discussion «qui fait de la délibération la pierre de touche de toute norme de justice ou de toute vérité. Pour qu'un énoncé puisse se faire reconnaître comme une norme éthique ou une vérité théorique, il doit passer le test de la confrontation des arguments qui oblige à intégrer le point de vue des autres²⁰». Il propose

¹⁷ Emmanuel Pedler, *Sociologie de la communication*, p.84

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Idem*, p.88

²⁰ Martin Legros, *Philosophie magazine*, mensuel no 92, Septembre 2015, p.52

donc un modèle essentiellement normatif à visée fondationnelle qui suppose une bonne connaissance des mécanismes de communication, sans toutefois s'y réduire.

En dépit du fait qu'Habermas ait essentiellement produit son œuvre entre 1960 et 1990 et qu'il n'ait donc pas construit sa réflexion pour éclairer les usages des TIC et les pratiques actuelles, comment pourrions-nous concevoir que ces dernières, en nous référant au concept d'espace public d'Habermas, puissent favoriser une nouvelle construction sociale et culturelle de la communication? De quelle manière pourraient-elles introduire une nouvelle culture numérique permettant de redéfinir la culture dialogique et celle de l'apprentissage de l'enseignement de la philosophie au collégial? C'est une question spécifique que nous traiterons dans le premier chapitre.

Historiquement, l'École de Chicago²¹ est reconnue pour être l'instigatrice de la sociologie américaine²²; Albion Small en est le fondateur²³. Dès 1892, ce dernier voulait faire de la sociologie une discipline empirique spécifiquement centrée sur l'étude des formes concrètes de la vie sociale dont le but, à l'origine, était d'étudier les relations inter ethniques et le phénomène de la délinquance dans la ville des vents et dans les grandes métropoles américaines aux prises avec ce problème²⁴. La démarche entreprise avait ainsi pour objectif d'institutionnaliser la sociologie aux États-Unis et d'en garantir officiellement la scientificité. Le besoin de hisser la sociologie au rang d'une science reconnue était motivé par la volonté de fonder un savoir utile à l'action²⁵, en arrivant à mieux connaître la structure sociale et les transformations sociales par l'entremise d'une observation empirique et qualitative. Cette démarche visait à rejeter la conception du réductionnisme biologique au profit de la conscience subjective pour expliquer le sens et le contenu des dynamiques sociales.

Au sein même du premier courant de l'École de Chicago, William Isaac Thomas, un émule de Small, préconise l'approche qualitative et humaniste qui soutient que l'analyse

²¹ Qui connaîtra trois périodes historiques : de 1892 à 1913, de 1914 à 1939 et de 1941 à 1960

²² Cette initiative aboutira, en 1913, à faire du département de Chicago le plus important centre d'enseignement et de recherche du pays en sociologie-anthropologie. Le déclin de l'École de Chicago débutera en 1940 en raison des luttes intestines portant sur le sens et le rôle à attribuer à la sociologie.

²³ À l'Université de Chicago, il dirigera le département de sociologie jusqu'en 1924, année de sa retraite.

²⁴ New York et Miami, entre autres.

²⁵ L'École de Chicago préconise l'action plutôt que la spéculation.

sociologique doit inclure les valeurs sociales. Ces dernières constituent les attitudes et les éléments culturels et les objectifs de la vie sociale, qui représentent les caractéristiques subjectives des individus du groupe social considéré. La conscience de l'individu s'élabore au travers des interactions sociales et c'est elle qui attribue un sens aux objets, aux hommes, aux symboles qui l'entourent pour permettre à l'individu de fabriquer le monde social. Pour ce faire, W.I. Thomas définit le concept de «situation» comme le moment où l'individu agit toujours en fonction de l'environnement et du contexte immédiat auquel il doit faire face. L'acteur social conçoit chaque situation de sa vie sociale par ses attitudes préalables, ce qui lui permet de l'interpréter de manière subjective. En ce sens, la situation dépend de l'ordre social et des intentions conscientes de l'individu.

Au cours de son développement, des membres de l'École de Chicago²⁶ s'intéressent aux institutions ainsi qu'aux milieux professionnels en préconisant l'observation participante. Témoin de la mutation sociale et des rapports sociologiques en pleine évolution, le sociologue William Ogburn affirme que les progrès de la technologie et l'évolution des médias influencent de façon tangible les interactions sociales. Si les changements technologiques se répercutent en changements sociaux, ces derniers provoquent des tensions en raison du délai et de la capacité d'assimilation par les individus. De ce fait, chaque personne risque d'être cristallisée dans sa propre culture, emmurée dans ses habitudes et limitée dans ses relations. Pour contrer ce risque, l'individu doit changer la conception de ses interactions et s'adapter au changement technologique afin d'assimiler le mieux possible les nouvelles dynamiques sociales, ce que le commentateur Jean-Michel Chapoulie²⁷ traduit par le «processus de réorganisation», c'est-à-dire le besoin de redéfinir continuellement les attitudes, les normes, les valeurs, les comportements de l'individu. En ce sens, la vitesse avec laquelle les TIC se multiplient et se diversifient à notre époque laisse à penser que les usagers doivent constamment élargir leurs connaissances de la technologie et adapter leurs pratiques.

²⁶ Les principaux représentants sont Erving Goffman, Howard Becker et Anselm Strauss.

²⁷ Jean-Michel Chapoulie, *La tradition sociologique de l'école de Chicago*, p.77

Un courant venant d'Europe concourt aussi au développement d'une approche sociologique centrée sur les interactions humaines. La sociologie compréhensive consiste en «la compréhension et en l'interprétation des productions ou des actions d'un individu doté d'intentionnalité²⁸». En 1913, le sociologue allemand Max Weber fut le premier penseur²⁹ de son domaine à suggérer le terme de «sociologie compréhensive». Reconnu pour en être le père, ce dernier soutient que «le sociologue n'est pas face à un objet du monde extérieur, mais plutôt un sujet face à d'autres sujets qui entretiennent des relations sociales³⁰». Qui plus est, l'individualisme méthodologique qu'il prône cherche à expliquer les phénomènes sociaux par la compréhension des activités individuelles, c'est-à-dire en reconstituant le sens visé et les buts poursuivis par les acteurs. En ce sens, la sociologie est compréhensive puisque les motivations des acteurs sociaux confèrent une signification à leurs actes et permettent de les expliquer. C'est d'ailleurs ce qui intéresse en premier lieu Max Weber, pour qui la problématique de la compréhension est à la base plus complexe qu'elle n'y paraît puisqu'elle émerge de l'interrogation suivante : comment pouvons-nous appréhender les activités d'individus dotés de la capacité de se fixer des fins, mais tout aussi capables de les changer, qui subissent sans conteste les influences du milieu dans lequel ils vivent?

Le sociologue et professeur émérite d'origine belge, Marcel Bolle de Bal, s'est inspiré de la psychologie et de la psychosociologie pour inaugurer, en 1985, un courant plus récent mais situé tout de même dans cette foulée qu'on appelle la sociologie existentielle. L'intention première de cette conception sociologique est de changer la dynamique et les prémisses d'analyse en sociologie. Classiquement consacrée à l'étude des structures sociales la sociologie existentielle doit plutôt, selon lui, se vouer à l'étude de l'existence des êtres humains en ses principales caractéristiques afin d'expliquer plus précisément la nature des rapports sociologiques. Pour ce faire, même si elle est influencée par la sociologie compréhensive qui privilégie la réflexion sur l'action sociale par rapport à la simple analyse des faits sociaux, la sociologie existentielle conjugue simultanément la

²⁸ Michel Maffesoli et Dennis Jeffrey, *La sociologie compréhensive*, p.20

²⁹ Son compatriote et contemporain Georg Simmel est reconnu pour être le co-fondateur de l'approche compréhensive. Il est mentionné à la page 17 par l'entremise de l'interactionnisme symbolique.

³⁰ Michel Maffesoli et Dennis Jeffrey, *La sociologie compréhensive*, p.18

psychologie et la philosophie pour définir dès le départ l'être humain par sa subjectivité en tant que réalité microsociale.

La réflexion sociologique sur la liberté humaine constitue la base de la pensée de M. Bolle de Bal, laquelle définit l'individu comme un acteur social. Celui-ci est vu comme le point de départ de l'exploration, le point de passage de la compréhension et le point d'arrivée de l'interprétation. En ce sens, la base de la sociologie existentielle repose sur trois importants piliers : premièrement sur la conception existentielle de l'individu dans ses rapports aux autres où ce dernier est compris comme un acteur autonome et responsable de ses interactions, deuxièmement sur l'action libre favorisant le développement des relations interpersonnelles et, troisièmement, sur le dialogue entre individus. Du coup, la sociologie existentielle se veut compréhensive au sens wébérien du terme plutôt qu'explicative. Elle cherche un contact existentiel avec l'essence des phénomènes plutôt qu'une rationalisation des relations intersubjectives. De plus, elle se caractérise par la recherche des modes de coopération mutuellement bénéfiques avec des disciplines proches telles que la psychologie, la philosophie et la littérature, ce qui lui permet d'accorder une attention particulière à la dynamique des groupes de base dans lesquels se pétrit la dialectique. Ensuite, elle se veut qualitative et à proximité de l'expérience humaine, ce qui favorise l'union de cinq procédés opératoires : la complémentarité, l'implication mutuelle, l'ambiguïté, la polarisation et la réciprocité des perspectives. Ainsi, la sociologie existentielle a pour vocation de «relier³¹» l'essence et l'existence, le subjectif et l'objectif, la recherche et l'action.

Le concept de recherche-action caractérise la sociologie existentielle et tend à relier ce que la recherche classique a l'habitude de séparer, c'est-à-dire la théorie et la pratique, la recherche et l'action. Mais il relie tout autant le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir disciplinaire en train de se concevoir et la réalité pratique en train de se construire. Recourir à l'usage des TIC pour tenter d'améliorer et renouveler l'enseignement de la philosophie au collégial entre bien dans le cadre de la recherche-action dans la mesure où l'exploitation de la technologie a pour objectif de rendre pratique l'apprentissage, la réflexion et l'utilisation du savoir disciplinaire. En ce sens, la

³¹ Le concept de «reliance» est défini dans le premier chapitre.

sociologie existentielle, éclairée de la recherche-action, constitue un outil de mutation sociale qui tend à réduire la distance entre le savoir du théoricien et l'expérience du praticien. Elle implique une action en faveur du développement des capacités relationnelles et institutionnelles des acteurs sociaux, et met actuellement en lumière la présence d'un problème de communication et de relation intergénérationnelle entre les professeurs qui se définissent pour certains (les innovateurs) comme des usagers assidus des TIC et leurs semblables (traditionnalistes), considérés comme farouchement réfractaires aux technologies. Ces derniers définissent et conçoivent l'interaction pédagogique par l'entremise des critères historiques³² et jugent les enjeux actuels à l'aune du passé, contrairement aux approches inspirées d'une sociologie existentielle qui soutiennent le besoin de redéfinir cette interaction pédagogique par l'entremise de la créativité. Dans le cadre du premier chapitre, ce sont ces dualités sociologiques que nous voulons exploiter à l'égard TIC.

Ainsi, de quelle façon les TIC peuvent-elles atténuer l'écart entre ces deux approches et surmonter les écueils d'une communication intergénérationnelle entre les professeurs de philosophie? C'est une autre question spécifique que nous traiterons dans le premier chapitre.

Ce décalage conceptuel à l'égard de l'usage des TIC entraîne une dualité des rapports professionnels et pédagogiques entre les professeurs motivés par l'innovation technologique et les traditionnalistes qui préconisent l'approche magistrale. Avec la présence des TIC, les pratiques du pédagogue et son approche didactique, la réflexion sur l'autonomie professionnelle est à repenser tout comme le contenu des interactions. C'est la raison pour laquelle nous devons réfléchir les liens entre les TIC et la sociologie, car la prise en compte de la transformation des mœurs favorise la remise en question du savoir sociologique. Les nouveaux enjeux éducatifs, fondés quant à eux sur la techno pédagogie, exigent de la sociologie qu'elle jette un nouveau regard sur la dynamique relationnelle entre le professeur de philosophie de niveau collégial et l'étudiant.

³² Vision de la pédagogie principalement traditionnelle préconisant l'enseignement magistral.

Les valeurs de l'hyper modernité (compétition, rendement, flexibilité, concurrence, consommation) ainsi que l'évolution du message médiatique à l'égard de son rôle, de son pouvoir et de ses effets sur la masse définissent la société québécoise actuelle, du reste comme en Occident et même au-delà. Avec l'évolution du contenu médiatique que la province a connu depuis les soixante dernières années³³, les usagers ont de plus en plus développé une relation de participation face aux technologies de l'information et de la communication par la transmission de contenu numérique : passifs au départ et récepteurs d'informations diverses ces derniers sont devenus, avec le développement progressif des TIC, des créateurs de contenu. Résultant d'une amélioration des connaissances techniques et d'une plus grande appropriation des outils informatiques par les usagers, les relations virtuelles se caractérisent de plus en plus par une interaction valorisant l'immédiateté et la proximité continue avec autrui. En ce sens, le sociologue québécois Serge Proulx développe la sociologie des usages en définissant le web social (aussi appelé Web 2.0) comme l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages du *World Wide Web* qui ont suivi la forme initiale du web créé en 1969, en particulier les interfaces permettant aux internautes ayant peu ou passablement de connaissances techniques de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du web.

En effet, le web 2.0 a motivé une métamorphose de la communication et suggéré une redéfinition des contenus partagés par les utilisateurs, ne seraient-ce que par les réseaux sociaux tels que Facebook et Twitter. En étudiant le pouvoir et l'impact actuel des réseaux sociaux dans la société, nous constatons du même coup l'actualité de la réception et l'appropriation des TIC dans le domaine de l'éducation. Plutôt que de cantonner la réflexion dans une approche généralement sociologique, nous devons l'intégrer au domaine de l'éducation en transposant le concept d'innovation qui implique, selon nous, par l'entremise de la création de contenu, un nouveau rapport à la pédagogie, à la liberté, aux valeurs éducatives et sociales, et sollicite une réflexion éthique à l'égard des relations avec autrui. Cet angle d'analyse permet de mieux cerner et comprendre la mutation des usages médiatiques, et permet de savoir de quelle façon les pratiques sociale, économique, académique et culturelle subissent une transformation. Le passage

³³ Nous prenons pour point de départ l'arrivée au Québec de la télévision, en 1952.

historique de la simple diffusion à la création de contenu donne à penser que la conception de nouveaux paradigmes dans les pratiques pédagogiques est incontournable pour renouveler l'enseignement de la philosophie au collégial. Quels sont ces paradigmes?

La sociologie des usages questionne la réception et l'appropriation sociale des TIC par les utilisateurs du web 2.0 ainsi que le changement de perspective qu'elles causent dans la dynamique communicationnelle. Les rapports interpersonnels subissent une mutation tangible, car chaque individu est récepteur de contenu numérique et de plus en plus transmetteur actif d'informations, de renseignements, d'opinions, de connaissances. Du coup, les pratiques sociales de la communication seraient à redéfinir. En déplorant le durcissement des rapports humains (où autrui apparaît de plus en plus comme un objet dans une relation d'utilité), nous questionnons la nature et la valeur du lien social qui unit le professeur et l'étudiant. Du fait qu'Internet propose une réorganisation du lien social, peut-on affirmer que les TIC déshumanisent les relations humaines en les rendant impersonnelles et anonymes? Est-ce vrai d'affirmer que ces technologies ont le pouvoir d'aplanir la hiérarchie scolaire en situant désormais l'enseignant et l'étudiant sur un même pied d'égalité au sein d'une relation complémentaire plutôt qu'autoritaire? Avec les TIC, les pratiques pédagogiques prennent de plus en plus racine dans la sociologie des usages. Nous devons y réfléchir pour en connaître l'ampleur et l'utilité.

En ce sens, l'idée qu'Internet représenterait une nouvelle forme d'organisation du lien social s'avère pertinente puisque l'individu est de plus en plus amalgamé avec ses pairs (étrangers, amis, collègues, coéquipiers, famille). C'est sur cette notion précise que Serge Proulx a proposé trois approches différentes du web : ludique, informationnelle et communicationnelle. En contexte scolaire, l'approche ludique est incontournable car elle constitue un moyen amusant pour favoriser l'intégration des acquis et valoriser la stimulation intellectuelle. Par contre, comment faire un usage éthique des TIC pour définir le recours acceptable au ludique sans altérer la qualité du savoir disciplinaire à construire? Dans un contexte académique comme celui de l'enseignement de la philosophie, la participation à des forums de discussion ou à des blogues, par exemple,

doit demeurer un exercice intellectuel de confrontation de soi durant lequel l'étudiant a la possibilité de construire ses connaissances et son argumentation.

L'approche informationnelle est également nécessaire pour recueillir des renseignements et les partager. Dans le cadre du cours de philosophie, la compétence informationnelle est requise pour préparer rigoureusement et documenter un travail de qualité. Devant la multiplicité des sources présentes sur le web l'utilisateur est confronté à leur crédibilité, leur pertinence et leur utilité. Un usage éthiquement responsable des TIC passe par la capacité de filtrer, trier et valider les sources consultées avant de les utiliser, sinon la communication ou le travail intellectuel risque d'être saboté. Finalement, l'approche communicationnelle permet d'amorcer le dialogue entre le professeur et les étudiants, et de favoriser la mise en commun des intelligences. Avec les TIC, la communication est de plus en plus accélérée et souvent simplifiée, mais la question suivante qui interroge le contenu dialogique se pose : au risque de la vider de son sens, les TIC simplifient-elles à outrance la compétence communicationnelle de l'étudiant? À elle seule, la sociologie des usages ne suffit sans doute pas pour circonscrire complètement la sociologie de la communication. Il nous est impératif d'inclure à notre démarche l'analyse de l'interactionnisme symbolique pour comprendre la dynamique des relations humaines en lien avec les TIC. Selon Serge Proulx, il ne suffit plus de partir des technologies pour voir comment elles agissent sur le social, mais plutôt de procéder inversement. Comme il le mentionne lui-même, «il faut déterminer en quoi les structures de reproduction sociale conditionnent le développement des technologies³⁴».

Dans ses recherches, S. Proulx insiste sur le concept de l'«usage social» des TIC, qu'il définit comme l'usage individuel et collectif basé sur des besoins, des idées, des buts précis. Fait important à noter en sociologie, la notion d'«usage» est proposée pour la première fois par des sociologues américains (*uses and gratifications*) issus de l'école de Columbia, qui ont participé à la constitution d'études des communications de masse en Amérique du Nord. Ces penseurs ont dénoté trois pôles centraux autour desquels gravitaient leurs réflexions. Premièrement, l'influence des médias. Deuxièmement, ce que font les gens avec les médias. Et, troisièmement, l'impact des médias sur les gens.

³⁴Michel Maffesoli et Dennis Jeffrey, *La sociologie compréhensive*, p.20

Aujourd'hui, dans le contexte de conversion numérique des sociétés occidentales, nous comprenons qu'avec la diffusion accélérée et la prégnance des technologies de communication liées à Internet, les outils (forums, réseaux sociaux, blogs) deviennent des lieux privilégiés de production et d'usage de contenus médiatiques informatifs, culturels, éducatifs. Sont-ils cependant toujours crédibles, pertinents, instructifs, enrichissants ?

Serge Proulx classe méthodiquement les usagers en cinq profils. Ceux-ci représentent le miroir des usages selon le type d'utilisateur : les innovateurs (personnes audacieuses), les adoptants précoces (après l'avènement d'une innovation, ce sont les premiers à l'adopter), la majorité précoce (des personnes dynamiques, mais prudentes qui adoptent l'innovation une fois les effets positifs prouvés), la majorité tardive (ceux qui suivent comme des moutons) et les retardataires (ceux qui mettent du temps à adopter la technologie ou qui la refusent). Ces derniers pourraient aussi être définis comme des obscurantistes qui jugent ou critiquent le progrès technique en repoussant le plus possible l'avènement des technologies dans le quotidien. Malgré ces grandes disparités, pouvons-nous néanmoins anticiper une interaction symbolique et constructive entre ces diverses catégories d'utilisateurs ou sommes-nous condamnés à une irréductible et stérile dualité entre les promoteurs des TIC et leurs détracteurs ?

L'interactionnisme symbolique fait partie de la sociologie compréhensive, dont les prémisses se retrouvent dans la pensée du philosophe allemand Georg Simmel, qui affirme que les relations sociales produisent des effets de réciprocité, que la socialisation se fait et se défait continuellement (ex; sympathie-antipathie, complicité-adversité³⁵). En ce sens, la société est un univers d'interactions qui se réalise progressivement et dans laquelle les individus sont liés et reliés par des influences. Cet individu, capable de lier et délier les choses, est défini par Georg Simmel comme «l'acteur du sens de son existence et de ses liens avec les autres³⁶». Au centre même de cet univers d'interactions se constitue l'univers de significations où l'individu est reconnu responsable de sa réalité. En ce sens, le réel est façonné par une construction intellectuelle qui n'est jamais donnée

³⁵ En plus de G. Simmel, retenons comme principales figures de proue de cette pensée Robert E. Park et Williams C. Thomas qui appartenaient à l'école de Chicago, et G-H. Mead qui confère à cette même pensée une matrice théorique.

³⁶ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.5

pour vérité absolue; au contraire, les multiples propositions de sens se conjuguent entre elles. Par cette proposition, Simmel veut montrer la manière par laquelle les individus ou les groupes d'individus se comportent réciproquement, de quelle façon l'individu s'approche ou s'éloigne-t-il du groupe et comment les valeurs dominantes progressent ou régressent-elles sous la contrainte de certaines conditions sociales?

De surcroît, l'interactionnisme symbolique établit son domaine de recherche sur la concrétude des relations interindividuelles. Le monde social n'est pas préexistant à la manière d'une structure, au contraire. Il est continuellement créé et recréé par les interactions,³⁷ et cherche à lier et relier les normes et les règles qui ne s'imposent pas *a priori* de l'extérieur : les acteurs en sont les maîtres. Responsables, les individus comprennent que le lien social se construit au fil des échanges, au même titre qu'une personne construit son identité personnelle. Comme le souligne d'ailleurs le spécialiste David Le Breton : «l'interactionnisme s'intéresse à ce qui se joue entre les acteurs dans la détermination mutuelle de leur comportement³⁸». Ainsi, il est possible de comprendre le lien de proximité du sens et de l'action entre les individus puisque nous avons à analyser les différentes significations constituées par les échanges pour les comprendre. Quel est donc l'impact de l'intégration des TIC sur la pédagogie selon cette conception de la communication?

Historiquement, l'interactionnisme symbolique se constitue à partir du pragmatisme américain qui défend l'idée que toute connaissance est expérimentale, car elle est vécue : «elle teste le monde³⁹». La pertinence de l'action, qui se transforme continuellement, est mesurée par son impact sur le réel. Et la connaissance, quant à elle, aide à construire le monde en opérant des changements non-absolutisés. Faire et refaire le monde a pour intention d'observer les conséquences pratiques des idées puisque «l'expérience est à l'origine et à l'arrivée de toutes connaissances⁴⁰». Selon la conception du philosophe et pédagogue John Dewey, le pragmatisme inscrit la condition humaine au cœur d'une situation sociale et fait de l'homme un acteur autonome de son existence. Ainsi les

³⁷ Simmel se basera sur des concepts tels que la *réserve*, le *rôle*, l'*interaction* et le *groupe de référence* pour fonder sa pensée.

³⁸ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.7

³⁹ *Idem*, p.9

⁴⁰ *Idem*.

comportements humains n'ont pas pour référence une base biologique, mais sont plutôt définis par les influences sociales. Dans le contexte de mutation technologique actuelle, de quelle manière les TIC peuvent-elles redéfinir favorablement les interactions sociales entre les usagers et les relations pédagogiques entre le professeur de philosophie et l'étudiant inscrit en Tremplin DEC?

Les éléments de cadre présentés ci-haut seront mis à profit dans la démarche éthique avalisée préalablement par le comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Cette enquête pratique menée auprès des étudiants inscrits en Tremplin DEC permettra de jeter un éclairage instructif sur la nature de leur usage des TIC en contexte académique et facilitera l'analyse pratique des rapports communicationnels entre eux⁴¹ et le professeur de philosophie, ce qui aura pour but de décrire et d'expliquer la mutation de la communication en situation d'enseignement de la philosophie au collégial et définir les besoins d'une communication fondée préférentiellement sur l'usage éducatif, autonome et responsable des TIC.

Éducation

Historiquement, le siècle des Lumières fut une époque philosophique charnière durant laquelle les fondements culturels, éducatifs et politiques, entre autres, furent vivement critiqués, repensés et redéfinis. Soucieux d'attribuer à la Raison le pouvoir d'émanciper l'homme de l'opinion et d'éclairer sa liberté, plusieurs philosophes se sont penchés sur le rôle prépondérant de l'éducation. À cet égard, Jean-Jacques Rousseau demeure le plus grand pédagogue de son temps et l'inspirateur de nombreux systèmes d'éducation. Dans son ouvrage *Émile ou De l'éducation* (1762), ce dernier insiste sur l'importance de faire l'expérience d'apprendre pour se libérer du passé (croyances et dogmatisme religieux) dans le but de devenir un citoyen juste et bon. Du coup, c'est toute la quête des Lumières qui est véhiculée dans la pensée rousseauiste où l'émancipation de l'homme contre l'obscurantisme a pour ambition de valoriser l'autonomie de la pensée individuelle. Révoquant le conformisme, rejetant l'intolérance, les nombreux préjugés et en attribuant à l'être humain la capacité de critiquer sa propre réalité, l'idéal pédagogique des

⁴¹ Les étudiants de Tremplin DEC inscrits aux deux premiers cours de philosophie (Philosophie et rationalité et L'être humain) durant l'année scolaire 2015-16

Lumières trouve son aboutissement dans le célèbre «Sapere Aude» du philosophe allemand E. Kant qui disait à chaque apprenant : « ose savoir et aies le courage de te servir de ton propre entendement⁴²».

Fondées sur l'humanisme, l'instruction et la pédagogie constituaient une priorité pour les Lumières afin de construire rationnellement les futurs citoyens par la démocratisation des connaissances. Dans L'Encyclopédie, ouvrage phare de l'époque, César Chesneau Dumarsais élaborât trois projets de formation⁴³ qui avaient pour finalité l'intégration dans la société d'individus rationnels et responsables, autonomes et libres. Délaissant les croyances au profit de la Raison, les philosophes des Lumières ont posé la question suivante : «le savoir change-t-il l'homme»? Assurément selon eux, mais en respectant une approche humaniste qui permet d'être éclairé par la Raison, d'appliquer son esprit critique à ses connaissances, d'éprouver la rigueur de sa propre pensée, d'imposer à l'individu une démarche lucide et cultivée. En ce sens, l'éducation était conçue comme un outil de perfectibilité pour l'être humain qui approche la réflexion en considérant que l'action de philosopher facilite l'engagement, l'organisation du savoir, la création de liens entre les connaissances, l'innovation intellectuelle et d'être critique face aux différents enjeux de la société. Avec une telle portée universelle et intemporelle, les Lumières ont légué une démarche pédagogique dont nous sommes encore aujourd'hui les héritiers.

Aussi riches et fécondes que puissent avoir été les réflexions de J-J. Rousseau sur l'éducation, force est d'admettre que les enjeux didactiques de l'enseignement de la philosophie ont été la source de plusieurs remises en question concernant la manière de transmettre aux étudiants des connaissances intellectuelles et des compétences disciplinaires. En effet, le XX^{ième} siècle fut le théâtre de propositions aussi nombreuses que diversifiées en ce qui a trait à la définition de l'acte d'enseigner, à la manière de recevoir et traiter l'information pertinente et utile, à la façon la plus propice d'acquérir le savoir.

En plus d'investir rigoureusement les contenus disciplinaires et de s'attarder à l'aspect épistémologique de la connaissance, la didactique cerne avant tout l'élaboration du savoir

⁴² E. Kant, *Qu'est-ce que les Lumières*.

⁴³ La santé du corps, la formation de l'esprit et l'éducation morale.

ainsi que les stratégies d'apprentissage. Quelques courants de pensée ont été suggérés, lesquels ont tous constitué des propositions de sens pertinentes pour tenter de comprendre la nature des apprentissages, le contexte requis et la méthodologie de travail la plus propice à respecter pour apprendre adéquatement et efficacement. Que ce soit le béhaviorisme de l'américain J-B. Watson, le cognitivisme d'Alan Turing, le pragmatisme de John Dewey ou le socioconstructivisme du penseur suisse Jean Piaget, l'étude minutieuse des différentes méthodes d'enseignement et les réflexions nécessaires sur l'acte d'apprendre ont toujours cherché à définir les meilleures conditions de possibilité et le type de relation favorable entre l'enseignant (le pédagogue) et l'apprenant⁴⁴ (l'élève, l'étudiant). Au cœur même de la dynamique éducative, l'élaboration du savoir et les méthodes d'enseignement mettent en lumière la relation de proximité essentielle que doivent entretenir ensemble l'enseignant et l'apprenti. Cette relation de partage se nomme la pédagogie⁴⁵ et façonne inmanquablement le rapport entre le détenteur du savoir et celui qui a le besoin de l'acquérir.

Dans cet optique, la question suivante demeure actuelle et se pose sans détour: par souci pédagogique, comment le professeur de philosophie de niveau collégial peut-il transmettre un savoir disciplinaire signifiant et faire apprendre efficacement l'étudiant tout en s'assurant que ce dernier comprenne et réinvestisse ce même savoir à des fins culturelles, pratiques, professionnelles? Nous traiterons de cette question spécifique dans le second chapitre pour analyser la qualité de la rétention des connaissances en fonction d'un usage pédagogique des TIC.

La triade savoir/savoir-faire/savoir-être constitue le centre névralgique de la démarche académique. Selon la définition de sa tâche, le professeur de philosophie doit avant tout transmettre les connaissances (savoir) de sa discipline aux étudiants, lesquelles leur seront de bons outils pour analyser, choisir ou décider rationnellement dans l'exercice de leur citoyenneté, comme l'enseignaient les penseurs des Lumières. La construction et l'organisation du savoir s'inscrivent dans une logique d'appropriation d'une culture

⁴⁴Au Québec, un élève est un individu de niveau primaire et secondaire, tandis qu'un étudiant est un individu de niveau cégep et universitaire, qui poursuit des études supérieures.

⁴⁵ Art d'enseigner, la pédagogie rassemble les pratiques d'enseignement et pose la question «comment» transmettre les connaissances.

globale. La transmission du savoir disciplinaire correspond d'ailleurs à l'idéal d'instruction, qui appuie la première des trois missions de l'école québécoise⁴⁶. Quant à lui, le savoir-faire développe l'acquisition et la diversification des compétences pratiques ainsi que les aptitudes à apprendre de l'étudiant. Dans le contexte actuel d'une société du savoir, force est d'admettre que la spécialisation des connaissances et la modernisation des techniques exigent une plus grande scolarisation. C'est la raison pour laquelle le savoir-faire exige de l'étudiant qu'il se qualifie pour être professionnellement reconnu dans un domaine précis, ce qui honore la deuxième mission de l'école qui est de qualifier. Dernier élément de la triade, le savoir-être correspond à la troisième mission de l'école qui est de socialiser les étudiants par la prise de conscience du vivre-ensemble et de la relation de complicité avec autrui. Ce savoir inculque l'aptitude à communiquer et à considérer l'autre dans sa liberté, son autonomie, ses fonctions. En ce sens, le savoir-être concerne à proprement parler les valeurs (respect, reconnaissance) qui permettent de cimenter le lien social et développer chez tout individu le sentiment d'appartenance à sa collectivité en vue d'une participation active et engagée à la démocratie.

Le domaine de l'éducation québécoise est actuellement le théâtre d'une mutation des apprentissages et d'une conversion numérique enclenchée et accélérée depuis le mois de mai 2011, date d'arrivée de l'IPAD dans la province. Depuis ce temps, et de façon graduelle, l'enseignement de la philosophie au collégial tend à se redéfinir et se redynamiser par l'entremise des TIC⁴⁷. C'est d'ailleurs dans cette perspective d'innovation que s'inscrit notre démarche à propos du possible renouvellement de l'enseignement de la philosophie au collégial. D'abord, pour les étudiants, les technologies de l'information et de la communication ont le pouvoir de modifier la manière de travailler, d'apprendre, d'étudier et de comprendre. C'est là la première conséquence des changements de paradigmes à l'égard du modèle magistral traditionnel. En ce sens, il s'agit d'une des principales ambitions des technologies d'affranchir et de responsabiliser les étudiants en exigeant d'eux qu'ils soient de plus en plus pro actifs et

⁴⁶ http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf (site consulté le 14/10/2015)

⁴⁷ Thierry Karsenti, *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial*, Crifpe, octobre 2015

novateurs dans la construction de leur savoir, plutôt que d'être passifs en attendant les directives du professeur et encaisser placidement un enseignement théorique.

Les technologies éducatives ont principalement pour attribut, dans un premier temps, de maximiser l'interaction entre les étudiants et les professeurs, et décentrer l'approche magistrale puisque cette dernière ne suffit plus, à elle-seule, à satisfaire l'innovation pédagogique. Dans un deuxième temps, pour les professeurs, les TIC offrent une occasion historique de redéfinir le concept de pratique réflexive et transmettre différemment un contenu disciplinaire. D'ailleurs, ceux et celles qui enseignent la philosophie au collégial sont actuellement bien servis car le contenu théorique des trois cours obligatoires s'actualise et se transpose très bien aux différents questionnements (social, moral, politique) que la société se pose présentement.

Si, avec les TIC, apprendre les contenus disciplinaires en philosophie peut se faire différemment grâce aux valeurs de créativité et d'originalité, l'enseignement peut lui aussi se transmettre autrement. À cet égard, notre réflexion sur l'usage des TIC s'inscrit dans un contexte de remise en question des méthodes d'enseignement de la philosophie au collégial.

Premier niveau reconnu des études supérieures au Québec le collégial est confronté, depuis quelques années déjà, à une augmentation significative des étudiants inscrits en Tremplin DEC⁴⁸. Plusieurs d'entre eux, indécis, vivent et ne savent pas vers quel horizon technique ou préuniversitaire se diriger. Cette absence d'objectif (certains psychoéducateurs parleront même de but) porte directement atteinte à la motivation, à l'implication et à la participation de l'étudiant, en plus de mettre potentiellement en péril sa réussite académique. Pour tout étudiant, mais surtout pour ceux inscrits en Tremplin DEC, le premier besoin est de trouver un sens à leurs apprentissages et à leur présence en classe. Pour améliorer cette situation⁴⁹, les professeurs doivent concevoir le changement de paradigmes pédagogiques, réinvestir leur pratique réflexive, mobiliser de nouveaux

⁴⁸ Au cégep de Granby seulement, institution dans laquelle nous avons mené notre recherche pratique, ils sont passés de 30 étudiants en 2009 à plus de 100 en 2014 selon la comptabilisation réalisée par le Carrefour de la réussite de l'établissement.

⁴⁹ À noter que 30% de ces étudiants échouent le premier cours de philosophie (PHI 101) au Cégep de Granby, une statistique récurrente depuis six ans.

outils technologiques afin de répondre aux besoins particuliers d'étudiants qui méritent de recevoir un apprentissage disciplinaire parfois différent au nom de l'équité des chances de réussite. Cet enseignement différent peut s'exprimer par des activités d'apprentissage plus ludiques, un enseignement philosophique inculqué par une vulgarisation accessible et actualisée à une problématique sociale actuelle. En ce sens il est pédagogiquement impensable, par souci de compréhension de la part de l'étudiant et d'efficacité pour le professeur d'enseigner de la même manière à un étudiant doué et pleinement disposé, qu'à un autre faible, souvent diagnostiqué⁵⁰, désorganisé, démotivé et démuné méthodologiquement.

Pour tout pédagogue, se soucier de la réalité des apprenants c'est estimer et reconnaître leurs chances de réussite en considérant leurs capacités et leurs limites, sans pour autant niveler par le bas la qualité de l'enseignement ou les critères de performance. Plutôt que de cloisonner les étudiants dans une approche d'apprentissage théorique et homogène, notre thèse veut se pencher sur une nouvelle façon d'outiller les étudiants pour leur permettre d'apprendre en respectant leurs capacités et en les resituant au centre de leur démarche par une approche rigoureusement pragmatique, personnalisée et soutenue par les TIC. Pour mesurer les progrès dans ses apprentissages et développer sa motivation, un étudiant doit se comparer à lui-même qualitativement dans un idéal de croissance personnelle et de formation intellectuelle, non pas quantitativement en fonction d'un pourcentage de réussite qui le compare toujours à autrui.

En exploitant la démarche pragmatique que valorisait John Dewey et la démarche socioconstructiviste⁵¹ conceptualisée par Jean Piaget, nous serions tentés de croire que l'intégration des TIC permet d'exploiter davantage l'originalité et la créativité des étudiants, en plus d'offrir à tout pédagogue l'opportunité de dynamiser et de renouveler son enseignement. Comme nous l'expliquerons en détail dans le deuxième chapitre, plusieurs approches pédagogiques différentes fondées sur les TIC peuvent être déployées pour innover et diversifier l'enseignement de la philosophie au collégial auprès

⁵⁰ Comme le montrera notre enquête, les principaux diagnostics sont le TDA, le TDAH, la dyslexie et la dysorthographe.

⁵¹ Théorie selon laquelle les interactions constituent la base des savoirs ; la connaissance est une construction sociale. Pour les fins de notre thèse nous valoriserons, à la lumière du constructivisme piagétien, l'approche interactionniste décrite et proposée par Perret-Clermont et Doise-Mugny.

d'étudiants inscrits en Tremplin DEC. Parmi elles, pensons entre autres à la classe inversée⁵², la classe dialoguée⁵³ et l'i-Classe⁵⁴, des pratiques innovantes qui se sont avérées concluantes aux États-Unis ainsi qu'en Europe.

Selon cette perspective, le second chapitre de notre thèse veut favoriser le développement d'une réflexion pédagogique de la part du professeur concernant le type d'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) qu'il pratique afin de connaître les conditions de possibilité pour renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial. Actuellement remise en question⁵⁵, l'institution collégiale se voit obligée de repenser les fondements de sa mission éducative et de réfléchir aussi bien à la pertinence de la formation générale qu'à l'actualité de ses repères historiques pour actualiser et bonifier, dans un contexte de modernisation technologique, la transmission des savoirs généraux et disciplinaires⁵⁶. C'est ce que le rapport Demers propose lorsqu'il suggère le décloisonnement des programmes traditionnels, l'exploitation de la créativité des professeurs et des étudiants ainsi qu'une approche collaborative mutuelle. Cette proposition de sens introduit autant qu'elle exige une approche plus individualisée des apprentissages. Ainsi, l'enseignement de masse (historiquement pratiqué au collégial) est remis en doute au nom de nouveaux besoins pédagogiques et de nouveaux enjeux sociaux et professionnels⁵⁷.

Ainsi, les TIC auraient-elles pour vocation une approche pédagogique plus individualisée pour améliorer la qualité des apprentissages et la rétention des connaissances ? Cette question spécifique sera traitée dans le second chapitre et cherchera à évaluer l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant à l'égard de ses apprentissages et des outils technologiques mis à sa disposition.

La viabilité de la formation générale au collégial à laquelle appartient la philosophie (cours de tronc commun), repose sur la pertinence du contenu disciplinaire et sa

⁵² Jonathan Bergmann, *La classe inversée*, Éditions Reynald Goulet, 01, 2014, 142p.

⁵³ Concept pédagogique d'origine finlandaise qui sera défini et expliqué dans la chapitre sur l'éducation

⁵⁴ Créée pour la première fois en 2009 par Pierre Poulin, elle préconise la mobilité, l'interaction et l'individuation de l'apprentissage. Nous en développerons l'analyse dans le second chapitre.

⁵⁵ Voir le rapport Demers publié en juin 2014 qui interroge les finalités et la pertinence des cégeps.

⁵⁶ Demers, Guy, *Rapport sur l'offre de formation collégial*, 2014, 180p.

⁵⁷ Pensons à l'approche pédagogie individualisée, au multiculturalisme québécois et à l'économie du savoir.

réactualisation. En effet l'évolution de la société, les nouveaux défis économiques et la globalisation des problèmes géopolitiques exigent de penser les besoins éducatifs, culturels, éthiques auxquels nous sommes présentement confrontés pour mieux comprendre les problèmes de l'heure. En plus de cette réflexion cruciale que les penseurs et acteurs de l'éducation doivent inculquer, force est d'avouer que le progrès technologique des dernières années a changé les dynamiques interactives et les rapports humains en abolissant les distances et en favorisant l'immédiateté. Les usagers d'Internet se situent désormais dans une mutation des usages où le web 2.0 encourage la participation continue et l'échange soutenu. Quel en serait l'impact favorable ou défavorable pour l'enseignement de la philosophie?

Au Québec, depuis cinq ans, une nouvelle approche pédagogique active a fait son apparition en éducation : la techno pédagogie⁵⁸. Dans la foulée de cet avènement la figure du professeur, voire même sa méthode de travail en classe ont été redéfinies et repensées. Ce dernier est de plus en plus considéré comme un techno-pédagogue possédant, comme tout professeur diplômé, les connaissances générales et disciplinaires, en plus d'être spécifiquement reconnu comme un expert en son domaine cherchant à transmettre scrupuleusement le savoir et les compétences en faisant un usage maximal des TIC. Cette nouvelle approche pédagogique a pour but de faciliter l'acquisition des connaissances par une approche socioconstructiviste et par le développement d'une interaction continue avec les étudiants. Selon cette dynamique l'innovation pédagogique repose essentiellement sur les TIC, qui sont vues non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d'adapter différentes manières d'enseigner aux besoins des nouvelles générations émergentes et des étudiants aux prises avec des diagnostics, comme c'est souvent la réalité des étudiants inscrits en Tremplin DEC. Ainsi, la finalité commune de la technologie et de la pédagogie vise la diversification de l'enseignement et

⁵⁸ La techno pédagogie sous-tend une réflexion et un judicieux arrimage entre la pédagogie et la technologie. Ce terme renvoie à des pratiques qui considèrent à la fois les aspects pédagogiques (ex : méthodes d'enseignement et d'apprentissage, motivation, compétences à développer chez les étudiants) et les aspects technologiques (ex : utilisation de l'ordinateur, du web, des tableaux blancs interactifs). Dans cette perspective, les moyens technologiques ciblés et utilisés par les enseignants viennent soutenir le recours à des pédagogies actives. Ils sont mis au service de l'apprentissage des étudiants. Les technologies sont donc considérées comme des moyens, au service des pédagogies actives et non comme une fin en soi. La finalité commune de ces innovations est l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiants. (<http://www.cedit.ca/definition-de-la-technopedagogie>). Site consulté le 07/12/2015.

l'exploitation de la créativité chez les étudiants. Cette transformation des paradigmes d'enseignement causée par l'intégration de la technologie en classe exige du professeur une ouverture d'esprit ainsi qu'une volonté de renouveler et d'améliorer, au besoin, ses pratiques.

Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation et professeur à l'Université de Montréal, Thierry Karsenti préconise le décroisement des méthodes traditionnelles d'enseignement par une conversion techno-pédagogique prudente, lucide et adaptée aux défis actuels de l'école québécoise. Dans son texte intitulé «Vers un changement de culture en enseignement supérieur⁵⁹», il propose l'apprentissage par l'action comme levier des nouvelles compétences à acquérir. Pour y arriver, soutient-il, le pédagogue aurait avantage à concevoir la classe traditionnelle comme une communauté d'apprentissage, une classe-monde, c'est-à-dire un lieu de partage multiplié par la proximité des étudiants que favorisent, entre autres, les réseaux sociaux. En ce sens, T. Karsenti nomme trois éléments qui facilitent l'inauguration d'un changement de culture en éducation. Premièrement, la diversification des clientèles étudiantes et les transformations sociales de la jeunesse exercent une influence directe sur l'organisation de l'enseignement. Sachant que le savoir évolue continuellement, la diversité pédagogique est hautement recommandée pour adapter les contenus disciplinaires aux enjeux sociaux et professionnels de l'heure. Deuxièmement, l'exploitation et le développement des TIC enrichissent la diversification des outils et des méthodes pédagogiques, et permettent de nouvelles perspectives communicationnelles : la diversification des outils (applications, blogues, télévoteurs, réseaux sociaux) augmente potentiellement l'interaction entre le professeur et les étudiants. Troisièmement, les professeurs doivent chercher à perfectionner et peaufiner leur méthode d'enseignement pour éviter le risque d'être déphasés par rapport aux pratiques sociales et culturelles de l'époque actuelle dans le domaine de la communication. Par l'entremise de ces trois éléments concrets, les TIC auraient le pouvoir d'influencer et de changer la culture et la méthode de l'enseignement de la philosophie au collégial.

⁵⁹ Texte co-écrit avec Jacques Viens et Michel Lepage, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no.1, 2010, p.13-23

Néanmoins, la résistance au changement de nombreux professeurs récalcitrants menace-t-elle ou risque-t-elle de bousiller la conversion techno-pédagogique au collégial? Quel est l'état de la situation actuelle dans le réseau collégial⁶⁰?

En 1999, l'imposition de la Réforme scolaire par le gouvernement péquiste a soulevé moult questions et engendré plusieurs changements pédagogiques⁶¹. Historiquement valorisée, l'acquisition des connaissances fut supplantée par l'approche constructiviste préconisant l'apprentissage par compétences. Du coup, le système de l'éducation inversait ses paradigmes méthodologiques. Dorénavant, cette méthode amènerait l'étudiant à construire son savoir par l'action et la confrontation directe à un problème pratique. Ce dernier doit désormais comprendre que l'action représente le moteur du développement cognitif. À cette époque ministre de l'Éducation sous la fêrule de Lucien Bouchard, Pauline Marois s'est imposée comme chef de file du changement éducatif. L'une de ses grandes ambitions était de «consolider et rationaliser l'enseignement supérieur, renouveler les programmes d'études ainsi que l'approche des apprentissages disciplinaires afin de *prendre le virage du succès*⁶². C'est précisément dans la foulée de cette réforme que nous avons assisté à l'émergence des TIC et à des investissements colossaux de la part du gouvernement provincial pour doter les écoles d'infrastructures de pointe permettant d'adapter l'enseignement aux nouvelles exigences académiques et technologiques.

Depuis l'inauguration de la Réforme, le gouvernement québécois s'est toujours soucié de moderniser les équipements technologiques⁶³. Au niveau collégial, la consolidation de l'enseignement passait aussi par les TIC et par une approche pédagogique basée sur une interaction dialogique stimulante entre le professeur et les étudiants, et l'auto-

⁶⁰ Ce que nous mettrons en évidence dans le second chapitre, c'est l'écart important qui existe actuellement entre plusieurs cégeps à l'égard des investissements dans le domaine des TIC et de leur exploitation. Certains cégeps valorisent et investissent massivement, alors que d'autres ne s'en soucient guère.

⁶¹ La Réforme Marois fut théorisée en 1997 par un énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme*. La Réforme fut instaurée au primaire et au secondaire en l'an 2000 et visait un changement de culture au niveau pédagogique et méthodologique. *Réseau, 2000, Magazine de l'Université du Québec*

⁶² <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/reforme.htm#6> (site consulté le 01^{er} février 2012)

⁶³ Renouveau fréquent des parcs informatiques, installation de tableaux blancs interactifs (TBI) en 2011 par le gouvernement libéral de Jean Charest. Ce projet était échelonné sur une période de cinq ans et doté d'un budget de 240 millions de dollars. Son but était d'équiper toutes les écoles de TBI.

responsabilisation de l'apprenant. Pour ce faire, le gouvernement intensifiait le recours aux technologies de l'information et de la communication en insistant sur le fait qu'elles devenaient de véritables outils au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'aube du XXI^e siècle.

Pour concrétiser cette démarche, le ministère a débloqué un budget considérable. Concrètement, sept millions de dollars furent investis pour moderniser le parc informatique du réseau collégial québécois, 2,2 millions de dollars furent octroyés au programme de soutien pour les projets d'intégration pédagogique des nouvelles technologies et, finalement, une subvention annuelle (et récurrente depuis 1997) de 100 000 dollars fut accordée à la vitrine APO, un organisme qui se consacre aux applications pédagogiques de l'ordinateur. Malgré la contestation et les critiques virulentes de plusieurs pédagogues spécialisés comme Régine Pierre⁶⁴, entre autres, l'explosion des communications et la prolifération des réseaux sociaux⁶⁵ a permis de redynamiser l'enseignement magistral au profit d'une participation plus active des étudiants. Étant de plus en plus branchés sur Internet, ils ont aujourd'hui la possibilité de multiplier les sources de connaissances, développer une plus grande autonomie, devenir des créateurs de contenus et entretenir une proximité immédiate avec leur entourage (collègues, amis, professeurs). Mais surtout, ils ont maintenant l'opportunité de s'informer en temps réel et s'initier par eux-mêmes aux différents savoirs disciplinaires disponibles en ligne. En dépit de ces nouvelles possibilités, quelles seraient les véritables avancées pédagogiques?

L'implantation de la Réforme Marois n'est pas exclusive à la province de Québec. En effet, d'autres pays de la francophonie comme la Suisse, la France et la Belgique francophone ont exploité le renouveau pédagogique et obtenu différents résultats à propos des succès réels d'implantation et d'exploitation des nouvelles méthodes pédagogiques. Malgré plusieurs divergences maintes fois causées par des différences culturelles, économiques, sociales et politiques des pays nommés précédemment, la Réforme fut promue et valorisée par d'éminents pédagogues tels que Philippe Meirieu,

⁶⁴ <http://www.vigile.net/Reforme-de-l-education-une> (site consulté le 1^{er} février 2012) Régine Pierre est professeur titulaire reconnue à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

⁶⁵ Facebook fut créé le 04 février 2004, mais accessible à tous en 2006. Twitter le fut le 21 mars 2006.

Michel Tozzi, Philippe Perrenoud. À l'origine des changements pédagogiques, ces derniers avaient tous pour ambition d'élever davantage le savoir-être et le savoir-faire des apprenants, et d'enrichir le système éducatif dans lequel ils enseignaient. Intelligentes et novatrices, les idées proposées par ces trois professeurs s'enracinaient au départ dans une actualité pédagogique qui demeure à ce jour indémodable. De la réflexion critique sur les types d'inégalité prédisposant à l'échec scolaire, des avantages motivationnels de la pédagogie différenciée ou même du recours précoce à la philosophie auprès d'enfants de niveau élémentaire, ces idées se sont inspirées du modèle pédagogique finlandais. Quelles sont les particularités de ce modèle?

En 1968, après d'interminables tergiversations, le gouvernement finlandais adoptait l'idée d'un projet de réforme complet de son système d'éducation, déplorant dès le départ les inégalités ainsi que les disparités entre les étudiants au sein du système scolaire⁶⁶. Progressivement implantée jusqu'en 1977 dans toutes les régions du pays, la réforme fut simultanément scolaire et sociale. Le gouvernement de l'époque⁶⁷ affirmait que l'éventuelle prospérité du pays devait obligatoirement se fonder sur la qualité de la formation académique. Sachant le pays dépourvu de richesses naturelles et de pétrole, le gouvernement s'est donné le mandat d'une gestion visionnaire en optant pour l'innovation. Ce dernier s'est par le fait même empressé d'inscrire son peuple dans une économie du savoir qui servirait de fer de lance pour l'intégrer et le faire participer à la mondialisation. Cette réforme amorcée à la fin des années soixante se veut toujours porteuse de sens, comme le montre cette seconde place obtenue par la Finlande en 2015 aux examens internationaux de l'OCDE⁶⁸ regroupant plus de 30 pays.

À l'échelle internationale l'expertise pédagogique développée par la Finlande lui vaut une autorité considérable. Depuis 2007 le tourisme pédagogique attire à Helsinki, la

⁶⁶ Gilles Vandal, <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMAnalyse?codeAnalyse=1843> (consulté le 13 octobre 2015)

⁶⁷ Mauno Henrik Koivisto, Parti social démocratique finlandais, de 1968 à 1970

⁶⁸ Organisation de coopération et de développement économiques

capitale, de nombreux chercheurs, professeurs et directeurs d'école, soucieux de comparer le système d'éducation finlandais au leur pour tenter de l'améliorer⁶⁹.

Essentiellement audacieuse, la réforme de 1968 valorisait une approche originale fondée sur l'autonomie des professeurs et la créativité des apprenants. En ce sens, l'innovation pédagogique et la recherche en enseignement devenaient impératifs pour enrichir la pratique réflexive des professeurs. Au sein du système national, le souci de cohérence globale et la recherche du consensus furent des valeurs incontournables pour arrimer les devis et les objectifs académiques. Contrairement au Québec où sévit encore une lutte intestine entre l'école publique et l'école privée, la Finlande a décidé d'investir massivement sans toutefois soutenir la dualité des domaines public/privé. C'est ce qui explique le fait que l'école privée représente moins de 1% des écoles finlandaises. Ensuite, le pays a rapidement cessé la valorisation de l'enseignement de masse en choisissant plutôt une approche par petits groupes, permettant à l'étudiant de développer de façon plus autonome ses connaissances. En réduisant considérablement la taille des groupes et en augmentant les effectifs professoraux, la relation entre les professeurs et les étudiants en est devenue une de plus grande proximité. En effet, le ratio deux professeurs pour 20 étudiants dans les collèges et lycées finlandais permet un meilleur encadrement académique et un meilleur suivi. De plus, la valorisation de la carrière de professeur a eu comme impact direct d'augmenter l'estime populaire à l'égard de la fonction, si bien qu'en Finlande le professeur n'est pas défini comme un fonctionnaire privilégié jouissant du confort du système comme le veut l'opinion populaire québécoise, mais plutôt comme un expert responsable d'instruire la jeunesse. Finalement, le développement initial de la compétence en lecture pour tout apprenant et la motivation de créer des projets interdisciplinaires ont, depuis plus de 40 ans, consolidé la liberté et le développement moral, intellectuel et social de chacun.

En s'initiant à cette approche, pourrions-nous concevoir la possibilité d'importer au Québec ce modèle pédagogique pour métamorphoser la culture scolaire, améliorer la qualité de l'enseignement et hausser le taux de réussite des étudiants de niveau collégial

⁶⁹ Du 26 février au 6 mars 2016, nous ferons un stage d'observation assorti d'une série d'entretiens avec des professionnels de l'enseignement reconnus dans le réseau finlandais.

inscrits en Tremplin DEC? En investiguant le système finlandais nous avons pour but de faire une étude comparative entre ce système et celui du Québec pour tenter d'améliorer les pratiques québécoises actuelles.

Parallèlement à l'éducation, la Finlande a développé une expertise dans le domaine des télécommunications et des technologies éducatives. Aujourd'hui, l'usage maximisé des TIC est nécessaire et hautement prisé pour appuyer la pédagogie. Plutôt que de craindre les appareils électroniques, les autorités administratives et les professeurs ont fait le choix d'éduquer et de responsabiliser en classe les étudiants à un usage constructif, formateur et utile sur le plan intellectuel. Il s'agit avant tout d'une réalité culturelle.

Ainsi, l'approche finlandaise est-elle transférable au Québec pour améliorer la relation des professeurs et des apprenants par l'entremise des TIC? Au lieu d'être permissifs ou coercitifs face à l'usage des appareils technologiques, les professeurs de philosophie pourraient-ils être des techno pédagogues valorisant l'exploitation des TIC, l'originalité et la créativité des étudiants? Cette question spécifique sera traitée dans le second chapitre pour évaluer la possibilité de faire changer ces pratiques culturelles que nous jugeons nuisibles pour un plein usage des TIC en classe.

Pour traiter rigoureusement notre sujet, recueillir des données crédibles et mener à terme notre analyse, nous investiguerons une expérience éthique auprès de 47 étudiants et étudiantes inscrits en Tremplin DEC au cégep de Granby durant l'année scolaire 2015-2016. Durant cette période, les étudiants ciblés doivent suivre et réussir obligatoirement deux cours de philosophie⁷⁰ durant lesquels ils apprennent les fondements et l'histoire de la discipline, l'aptitude à traiter une question philosophique de manière rationnelle et acquérir la compétence de comprendre et comparer différentes conceptions philosophiques de l'être humain (Rationalisme, Empirisme, Matérialisme, Existentialisme).

Approuvée et validée par le comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke, notre démarche est fondée sur la cueillette de statistiques, le traitement des données et différentes approches pédagogiques basées sur les TIC. Ces approches

⁷⁰ Cours de tronc commun, *Philosophie et rationalité* (PHI 101) et *L'être humain* (PHI 102).

pédagogiques variées⁷¹ ont pour but de développer les valeurs de créativité et d'imagination, des approches pratiquées en classe et avec lesquelles nous cumulerons les résultats sommatifs de chacun pour mesurer les connaissances et les compétences réelles des étudiants à l'égard des TIC. Cette procédure nous permettra de comprendre les avantages réels du professeur de recourir aux technologies de la communication pour une transmission plus efficace du savoir philosophique et connaître les opportunités tangibles pour les étudiants de comprendre plus facilement.

En préservant l'anonymat des données, notre démarche a pour intention de connaître les étudiants de Tremplin DEC à travers leur réalité familiale, sociale, scolaire et vérifier les compétences TIC acquises avant leur arrivée au collégial et leur degré d'implication dans leurs études afin de permettre un meilleur éclairage du comportement, de l'attitude, de la facilité ou de la difficulté à acquérir de nouveaux savoirs en vue de les réinvestir en situation réflexive. Du coup, notre volonté est de diagnostiquer dès le début de la session Automne 2015 les forces et lacunes des étudiants pour mesurer adéquatement l'usage et l'impact des TIC dans un contexte d'apprentissage de la philosophie, pour évaluer l'utilité des TIC en vue d'enrichir une meilleure compréhension et valoriser une plus grande motivation par l'augmentation des résultats académiques.

C'est la raison pour laquelle nous avons comme objectif de nous intéresser particulièrement à ces étudiants pour connaître les conditions de possibilité d'une implantation profitable des TIC ainsi qu'une valorisation maximale de la technologie pour inculquer méthodiquement un usage éthique et responsable des usagers face à une discipline historiquement ancrée dans les carcans magistraux. Le nouveau modèle que nous avons pour ambition de proposer est avant tout basé sur la pédagogie de l'accompagnement et la création de contenus numériques. En ce sens, nous voulons permettre aux plus faibles et aux moins motivés d'acquérir et consolider des connaissances disciplinaires à la hauteur de leurs aptitudes et maximiser le déploiement de leur jugement critique en situation pratique.

⁷¹ Pour ce faire, nous travaillerons avec le powerpoint, le prezi, l'infographie.

Pour ce faire, les 47 étudiants du premier cours de philosophie (PHI 101) utiliseront différents outils numériques comme le *IPAD* et l'ordinateur pour créer en équipe des capsules dans lesquelles ils devront user d'imagination et de créativité pour vulgariser ce qu'ils apprennent en classe. De cette façon, ils devront poser un problème, construire une argumentation, élaborer une réflexion pertinente et mobiliser un jugement situé. Les résultats anticipés dès le départ ciblent l'amélioration des techniques d'enseignement de la philosophie au collégial, le renouvellement d'une pédagogie individualisée orientée vers la création de contenus numériques afin de développer une meilleure communication entre les étudiants et le professeur. Ainsi, le partage des connaissances disciplinaires peut-il favoriser une plus grande motivation chez les étudiants et augmenter le taux de réussite global ?

Éthique

Une utilisation éthique des technologies de l'information et de la communication doit préalablement se baser sur l'encadrement des usages et la responsabilisation des individus. Deux problèmes majeurs auxquels se heurtent souvent les professeurs de philosophie de niveau collégial concernent le manque de connaissances méthodologiques des étudiants à l'égard des instruments informatiques ainsi que l'absence de repères éthiques en contexte d'apprentissage. En ignorant différentes politiques à l'égard du droit d'auteur, en ne maîtrisant pas les exigences d'une recherche exhaustive et rigoureuse des informations sur Internet, en ne validant pas la crédibilité ou la fiabilité des renseignements recueillis, l'étudiant met en péril ses chances de réussite autant que son intégrité intellectuelle. En effet, la conception réflexive de la morale et l'utilisation éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication exigent une appropriation conceptuelle des moyens et des fins dans le but de baliser rigoureusement les pratiques réflexives de la techno pédagogie à l'égard de l'enseignement de la philosophie. Dans l'exercice de leurs fonctions, de nombreux techno-pédagogues appréhendent l'utilisation des TIC en classe puisque plusieurs étudiants optent pour usage principalement ludique et distrayant des technologies. Ce manque de sérieux de la part de l'apprenant complique la tâche du professeur et porte atteinte à la qualité de la formation académique. Favorisé par Internet, le divertissement

ludique distrait l'étudiant et diminue sa concentration, son écoute et sa compréhension de la théorie. En ce sens, l'intrusion du web en classe engendre des problèmes d'apprentissage et d'interaction, et menace la réussite du cours. Dans un tel contexte, les balises d'un usage éthique doivent être signifiées et enseignées par le professeur, comprises et appliquées par les étudiants.

La nécessité de réfléchir au fondement des valeurs en vue d'un bon usage des TIC en philosophie ainsi qu'une analyse des enjeux éthiques du web 2.0 sont au cœur de nombreuses préoccupations pédagogiques au collégial. En effet, l'acquisition d'un savoir-faire TIC est l'un des principaux objectifs de la techno pédagogie pour construire le savoir général et disciplinaire de l'apprenant. En ce sens, il est important de statuer sur la conception et la position que nous défendrons à l'égard des notions de «morale» et d'«éthique». À cet égard, l'horizon référentiel de ce chapitre s'appuie sur les conceptions éthiques du philosophe allemand Jürgen Habermas et sur celles du philosophe américain John Dewey. Chacun de ces deux penseurs développe une théorie de la communication qui permet d'éclairer les enjeux actuels de notre sujet. Quoique très différentes, ces deux postures demeurent compatibles et pertinentes en ce qui concerne l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication. D'un côté, l'usage éthique des TIC passe par une compréhension de l'«agir communicationnel» de J. Habermas et de l'autre, par l'intégration du pragmatisme de J. Dewey.

En dépit de quelques nuances spécifiées dans son œuvre, l'éthique d'Habermas est d'inspiration kantienne. Premièrement, il réussit à se décentrer de l'*impératif catégorique* puisque son principe de discussion, dit-il, est capable de remplacer cet impératif (*tu dois, donc tu peux*). De son côté, Kant affirme qu'il est rationnellement possible de se mettre d'accord sur ce qui est juste et injuste. L'évaluation des normes se fait dans le for intérieur de chaque personne. Quant à lui, Habermas soutient que ce monologisme doit être dépassé par une compréhension dialogique de la morale qui s'appuie sur les acquis de la pragmatique formelle et la théorie des énoncés performatifs. En ce sens, on doit déterminer si une règle de conduite, d'action ou un comportement est moral par une discussion libre qui renonce aux comportements stratégiques. Ici, la distinction entre éthique et morale est caractéristique du courant déontologiste contemporain où Kant

sépare le principe de détermination du vouloir (entre le matériel qui est particulier et se rattache à la sensibilité) et les principes formels qui sont universels et rationnels. Habermas se fonde sur cette distinction pour distinguer de la morale de l'éthique, qui, pour la première se rattache aux principes formels, tandis que la seconde se rattache aux principes matériels. En ce sens, la morale touche au juste et à la justice (principes universels) et l'éthique se rattache au bien (particularité des individus). Du principe d'universalité, on doit comprendre qu'au lieu d'imposer aux autres une maxime qu'un individu voudrait universelle, un agent doit plutôt la soumettre à autrui pour examiner, par la discussion ouverte, sa prétention à l'universalité. Il y a donc un glissement de sens puisque que tous doivent reconnaître unanimement une norme universelle. La morale correspond à une perspective universaliste, dépassant ainsi les bornes de toute culture donnée. De son côté et au sens étroit du terme, l'éthique ne concerne pas entièrement le questionnement rationnel puisque les questions d'ordre éthique et les problèmes éthiques se rapportent aux choix axiologiques préférentiels de chacun, des choix fondamentalement subjectifs. Habermas réhabilite la raison pratique en s'inspirant de la pensée kantienne. Le but de la théorie morale est d'établir un principe de base pour la délibération morale afin d'établir la validité des normes recherchées.

Concept central dans la pensée de Jürgen Habermas, *l'éthique de la discussion* constitue une orientation dialogique. Le principe d'universalisation (aussi appelé le principe «U») permet d'accéder à l'entente mutuelle dans les argumentations morales et permet éventuellement d'établir le consensus comme règle argumentative garantissant des normes valides et acceptées par une volonté générale. C'est donc reconnaître, dira le philosophe, la dynamique de l'argumentation pratique et l'exigence de la contextualisation du discours rationnel.

Dans le but de fonder son éthique de la discussion, Habermas suggère deux notions importantes : la théorie sociologique de l'action visant la description ainsi que la théorie du langage et de l'argumentation d'un point de vue formel et pragmatique. La théorie communicationnelle lie la signification, la rationalité et la validité des énoncés dans l'action humaine et analyse le langage de façon pragmatique. Ainsi, pour évaluer un acte de langage et favoriser une finalité d'entente, trois prétentions sont requises pour la

validité : la vérité d'une proposition, la justesse d'une norme et la sincérité dans le propos. Ces trois prétentions prétendent favoriser la validité dans l'agir communicationnel dans lequel les arguments exprimés peuvent être reçus sous l'angle de la vérité, de la justesse normative et la sincérité subjective. Il s'agit d'une théorie pragmatico-formelle.

La philosophie morale d'Habermas découle de sa méthode, par laquelle il stipule les conditions requises pour établir des normes. Pour ce faire, il est requis d'argumenter dans le respect de l'égalité, sans contrainte, et demeurer critique. Il est donc nécessaire de rejeter l'intuition et l'évidence, et réfléchir sérieusement sur la validité des énoncés pratiques. Cette démarche est possible par un discours argumenté sur la place publique. Néanmoins, la question morale n'est pas d'ordre existentiel voulant déterminer le contenu d'une vie bonne, mais plutôt d'ordre déontologique, cherchant à déterminer les conditions de validité d'une norme.

La réflexivité de la conscience procède de l'instance de rationalité communicationnelle, qui intègre trois sphères de la rationalité : théorique, pratique, esthétique. Ceux et celles qui dialoguent ne sont pas de purs esprits, puisqu'ils doivent démontrer un jugement interactionnel avec autrui. Pour créer la base morale de sa pensée, Habermas conjugue universalité et contextualité où il développe une conception pragmatiste de la vérité qui doit permettre, selon lui, d'assurer le passage entre la réflexivité des discours et les convictions réalistes de la pratique, entre l'univers de l'argumentation et l'horizon habituel de nos faits et gestes. Du coup, la pratique langagière est régie par un contexte pragmatique qui a pour anticipation première le consensus.

J. Habermas cherche avant tout la compréhension dialogique de la morale qui s'appuie sur les acquis de la pragmatique formelle et la théorie des énoncés performatifs. En recourant à l'«éthique de la discussion», ce dernier suggère la morale d'une conduite ou d'un comportement par une discussion franche, transparente, libre et dépourvue de comportements stratégiques. Pour ce faire, Habermas distingue l'éthique de la morale (la détermination du vouloir par rapport aux principes formels). En ce sens, la morale se rattache aux principes formels (comme le juste, la justice), tandis que l'éthique se rattache quant à elle aux principes matériels (au bien particulier des individus, des

communautés). Par une discussion franche et ouverte, les individus doivent réfléchir sur la prétention à l'universalité d'une maxime : la morale correspond ici à une perspective universaliste, dépassant ainsi les bornes de toute culture donnée. De ce fait, Habermas réhabilite la raison pratique en s'inspirant de la pensée kantienne et de l'impératif catégorique qui exige de traiter autrui comme un sujet, non comme un objet. Le but de la théorie morale est d'établir un principe de base pour la délibération morale et le jugement afin d'établir la validité des normes. L'éthique engendre donc des choix subjectifs, des choix axiologiques préférentiels. Finalement, la conscience réflexive précède l'instance de rationalité communicationnelle, un aspect de sa pensée qu'il a déployée au tournant des années 2000. Cette époque fut charnière pour développer une conception pragmatiste de la vérité devant permettre d'assurer le passage entre la réflexivité des discours et les convictions réalistes de la pratique entre l'univers de l'argumentation et l'horizon habituel de nos faits et gestes. Du coup, nous pourrions unir la proximité de la pensée habermassienne à celle de John Dewey.

Dès le début du vingtième siècle, le philosophe américain John Dewey fut un intellectuel incontournable de sa discipline qui a longuement réfléchi sur les enjeux éthiques, le rôle et la place de l'école dans la société. Inspirée par Charles Sanders Pierce, sa pensée pragmatique consiste en une méthode philosophique directement orientée vers le réel. Contrairement à Platon ou aux rationalistes (René Descartes, Emmanuel Kant) auxquels elle s'oppose, la philosophie de J. Dewey stipule que la vérité se révèle progressivement par l'expérience concrète et vise directement la capacité d'agir. C'est la raison pour laquelle on lui confère un caractère radicalement empiriste. Du coup, la priorité est de réfléchir aux implications pratiques qui ont la propriété de conférer un sens.

D'emblée, il n'y a pas de différence essentielle entre les questions que posent les choix éthiques et moraux chez John Dewey, qui choisit d'aborder la morale avec un esprit d'expérimentation. En récusant la distinction normes/valeurs, il élabore en détail une éthique située par laquelle il accorde une prévalence à la méthode de l'*enquête*⁷² pour résoudre les problèmes moraux. L'approche concrète de John Dewey veut modifier la

⁷² Constituée de cinq étapes, la théorie de l'«enquête» cherche à éprouver l'individu dans la réalité qui le confronte. Elle est situationnelle et détermine les fins-en-vue, qui ne sont jamais absolutisées.

conception historique de la philosophie morale qu'il condamne, en lui reprochant d'être au service d'une élite. La volonté de changement, qu'il affirme pour corriger cette situation, constituera la base de son éthique sociale. Son but est de réorganiser la société en changeant la moralité de son époque, considérée inadaptée pour le monde moderne. Par la suite, il s'engagera en proposant des réformes institutionnelles adéquates. Pour ce faire, J. Dewey s'intéresse à l'étude des processus d'évolution entre les théories morales et leur contexte.

L'auteur de *Mon crédo pédagogique*⁷³ valorise la méthode de l'*enquête*, qui permet une objectivité des valeurs. Cette proposition diffère de celle proposée par J. Habermas qui affirmait que les valeurs sont liées à des groupes. Ainsi, on distingue d'emblée que les théories morales normatives (ce que doit guider nos actions) cherchant à harmoniser les conflits de désirs sont de trois types :

1-théorie téléologique (le bonheur est le *télos*)

2-théorie déontologique (cherche un principe ou des lois de moralité qui subordonne la poursuite du bonheur au bien; le bien est le *télos*)

3-théorie de la vertu (le bien et le droit dérivent de l'approbation ou de la désapprobation)

Pour trois raisons, Dewey se rattache davantage à la théorie téléologique. Premièrement, les idéaux du bien permettent à l'individu de se projeter vers un bien futur. Deuxièmement, le principe du droit oblige à tenir compte du bien-être des autres. Troisièmement, l'approbation du spectateur impartial oblige l'individu à examiner les conséquences des actes et des motifs. La réflexion sur la morale n'est pas un champ clos ou autonome. En investissant le domaine de l'éducation minutieusement, Dewey soutiendra que les processus de moralisation sont intimement liés aux conditions et aux conséquences de la conduite, et à l'incorporation, dans les conduites subséquentes, des enseignements tirés des situations précédentes. Ainsi, la morale c'est l'éducation par laquelle l'individu apprend le sens pratique de ce qu'il fait pour employer cette signification dans l'action. Selon cette approche, l'éducation vise à former l'intellect où

⁷³ John Dewey, 1897

la philosophie pratique doit se définir comme *praxis*, un concept que Dewey définit comme une conduite consciente. Le fondement de cette éthique repose dans le concept de l'«expérience» qui soutient les relations situationnelles, les actions interactives d'un individu dans son environnement naturel et culturel. Par souci de rigueur, Dewey soumet l'éthique au concept d'«enquête» puisque la morale, véritable point pivot, doit unifier l'expérience et sa solution. Du coup, l'éthique de J. Dewey est reconnue seulement si elle sert les intérêts humains et sociaux. C'est pour cette raison qu'elle est considérée comme une éthique sociale puisque l'homme doit participer concrètement à la condition humaine. Selon l'approche pragmatique, la moralité est un phénomène social qui prend naissance dans des situations sociales particulières et c'est pourquoi l'éthique ne naît pas de coutumes ou de traditions sans être remise en question par la conscience personnelle qui évalue et filtre les contenus normatifs. Ensuite, l'individu doit valoriser la délibération communautaire. Nous devons comprendre que la morale fait partie de la continuité de l'expérience. Elle s'en nourrit et s'en inspire.

Pour Dewey, l'être humain se trouve toujours dans un contexte de transaction avec son milieu. Libre, la conscience individuelle et autonome évalue et filtre les contenus normatifs. À l'opposé de l'approche déontologique kantienne, John Dewey affirme que la morale prend ses racines dans l'expérience. Ce dernier prône l'unité entre la théorie et la pratique. Dans sa théorie de la connaissance il met l'accent sur la mise à l'épreuve de la pensée dans l'action pour questionner la dynamique de l'expérience. Ainsi, la formation du caractère individuel est le seul vrai fondement d'une conduite morale, qui doit néanmoins chercher à s'actualiser constamment par la confrontation avec la réalité. Ainsi, les jugements sont expérimentaux et faillibles, et doivent être évalués en situation et ne peuvent être cristallisés définitivement par une règle fixiste, que l'intellectuel vermontais rejette spontanément puisque la morale n'est pas régie par des principes immuables ou absolus. Au contraire, le but qu'il poursuivra sera de faire un lien entre l'individu et la société.

La morale est concrète et pratique, et les préceptes moraux sont le fruit de plusieurs expériences secondaires. Justement, J. Dewey propose le concept d'«expérience» pour concevoir l'activité de la pensée à partir de l'action et en fonction d'elle. Pour ce faire, il

Il y a l'«expérience primaire» et l'«expérience secondaire». La première décrit l'homme qui agit et qui expérimente. C'est précisément le monde des valeurs, des croyances et des coutumes prises dans leur immédiateté. Il s'agit, en reprenant les termes de l'auteur lui-même, d'une présence aveugle, car non questionnée. Pour sa part plus authentique, la seconde représente un moment réflexif constitué par la culture, la connaissance, la situation où l'individu se positionne dans le monde. Nul besoin de mentionner que l'homme est vu et compris comme un être agissant, pro actif et créateur de sens. Puisque l'individu est au cœur d'une logique subir/éprouver, il doit poser des actions contextualisées. C'est la raison pour laquelle Dewey soumettra l'éthique au processus de l'«enquête». Sujets à continuité et à réinvestissement, les principes moraux constituent des outils d'analyse situationnelle. Ainsi, la morale n'est pas la possession de la connaissance du bien et du mal, mais la découverte, la révision et l'amélioration des hypothèses formulées par la culture. Insistant sur une réalité pratique, le bien apparaît quand l'être humain améliore la situation, agit concrètement. Du coup, l'homme est moral quand il réalise son individualité.

Au final, l'éthique démocratique a pour but de servir les intérêts humains et les intérêts sociaux, car l'homme participe directement à la condition humaine. La moralité est un phénomène social qui naît dans des situations sociales particulières et en continuité avec l'expérience. Du coup, la morale se réalise dans la conduite puisque l'individu doit bien utiliser ses pulsions, ses désirs, son imagination et sa raison pour participer à la situation et s'engager adéquatement dans l'expérience. C'est en soi une exigence morale.

Pédagogue chevronné⁷⁴, John Dewey a proposé une nouvelle manière d'envisager l'acte d'apprendre. D'entrée de jeu, le concept d'«hands of learning» qu'il avance se traduit par la pédagogie de l'accompagnement. Par une réflexion sur l'usage éthiquement responsable des TIC, nous proposons de transformer les valeurs historiques de l'enseignement (enseigner, évaluer, sanctionner) en inversant l'approche pédagogique et en valorisant la proximité humaine où le professeur n'apparaît plus strictement comme la seule figure de référence qui évalue et sanctionne l'étudiant. Cette proximité se déploie

⁷⁴ Dirige le département de philosophie et d'éducation, et fonde l'*University of Chicago Laboratory Schools* où il met directement en pratique ses idées en pédagogie.

dans l'accompagnement continu de l'apprenant avec l'aide des TIC et l'interaction soutenue qui se fait autant durant les cours qu'en dehors des heures de classe (prolonger l'expérience philosophique dans le cadre d'un forum ou d'un cyber folio, par l'entremise d'une communauté de partage sur les réseaux sociaux, par exemple). Pour approfondir ces propositions de sens, nous questionnerons l'école, en tant qu'institution (son rôle, sa place, ses enjeux actuels et passés). Aux dires de J. Dewey, l'éducation a pour principale tâche d'intégrer l'individu à sa société en le préparant comme citoyen libre, averti et critique. C'est ce qu'il développera par le concept du «vivre-ensemble». L'école est une institution démocratique qui cherche à développer le «vivre-ensemble» en préparant l'étudiant à sa vie citoyenne et professionnelle. Or, il y a sérieusement matière à réflexion dans le contexte scolaire actuel puisque les TIC cherchent à redynamiser la communication et diversifier l'enseignement supérieur. Pour ces raisons, nous devons interroger la mission éducative de l'institution collégiale québécoise et questionner l'approche pédagogique⁷⁵. Même si les technologies accélèrent les échanges en donnant l'impression d'unir les êtres humains, nous pouvons douter de l'impact des TIC et de leurs bienfaits? C'est la raison pour laquelle il faut questionner le fondement éthique ainsi que les valeurs qui sous-tendent le contenu dialogique.

En fonction des enjeux actuels, pouvons-nous arrimer de brillante façon l'usage éthiquement responsable des TIC aux propositions pédagogiques que fit J. Dewey dès son arrivée à l'Université Chicago, en 1894? Par l'entremise de l'éthique de l'engagement, nous croyons que c'est réaliste et possible.

En effet, l'éthique de l'engagement s'articule à partir du concept d'identité et de participation. Comme le mentionne le professeur Paul de Hert de l'Université Libre de Bruxelles⁷⁶, nous devons comprendre que la citoyenneté numérique repose sur deux types d'identité: premièrement l'«identité ipse» (sens de soi) et deuxièmement l'«identité idem» (soi-même comme création virtuelle où chaque individu, en communiquant sur le web, peut se masquer derrière plusieurs identités différentes) :

⁷⁵ Le rapport Demers sur l'offre de formation collégiale aborde de nouveaux questionnements sur les fondements et la pertinence de certains cours et l'utilité de certaines approches pédagogiques, juin 2014

⁷⁶Paul de Hert, *Identités et réseaux sociaux : Les enjeux éthiques liés à l'autonomisation de l'individu et aux nouvelles formes de relations sociales*

«Les défenseurs de la vie privée et des droits de l'homme mettent d'abord l'accent sur les menaces pesant sur l'identité «ipse». Les machines accumulent de la connaissance, créent des profils, - contribuant à la constitution de l'identité «idem» des usagers - mais l'utilisateur n'est pas conscient de ces profils ni de leur impact sur son identité «ipse». Cette pratique a des conséquences significatives sur la liberté positive d'une personne parce que le monde avec lequel elle interagit a déjà été formaté pour elle. Des arguments ont été avancés en faveur de la création d'un nouveau droit, celui de la protection de l'identité. Ce droit ne devrait pas être formulé négativement et devrait se concentrer sur la protection de l'identité ipse⁷⁷».

En prenant conscience que nous vivons dans une société de l'information, nous soulevons le besoin de créer un code d'éthique dans lequel nous retrouverons les normes, les valeurs et les principes d'utilisation qui délimiteraient la vie privée de la vie publique, qui indiquerait les devoirs de l'utilisateur à l'égard d'une conduite éthique cohérente et acceptable. Sur le plan pédagogique, ce code expliquerait de façon détaillée les implications éthiques des TIC et constituerait une référence de marque pour le professeur et l'étudiant qui doivent utiliser les technologies de l'information et de la communication quotidiennement afin d'appuyer leur «pratique réflexive». En ce sens, l'existence de ce code ferait écho à la pensée de John Dewey. En effet, dans son livre «Democracy and education» publié en 1916, l'auteur explique que l'éducation s'inscrit dans une dimension éminemment sociale qui ne représente rien de moins qu'une nécessité vitale servant à développer la conscience individuelle. Ainsi, nous pourrions expliquer que les valeurs de liberté et de démocratie s'inscrivent aujourd'hui dans un questionnement éminemment éthique et pédagogique. En dépit de la tentation pour l'imposture sur Internet, l'éthique de l'engagement doit se baser sur le dévoilement authentique de soi, véritable défi mais parfois principal écueil des usagers du web.

Or, à la lumière des propositions de sens postulées par ces philosophes de renom pour définir la morale et l'éthique, pouvons-nous parler de distinction, de complémentarité ou plutôt d'équivalence conceptuelle entre ces deux notions?

⁷⁷Paul de Hert, *Identités et réseaux sociaux : Les enjeux éthiques liés à l'autonomisation de l'individu et aux nouvelles formes de relations sociales*.

Pour ancrer méthodiquement notre position, nous devons élaborer le rôle et les enjeux de l'éthique appliquée en lien avec la pensée d'Alain Létourneau, Jean-François Malherbe et celle de Georges-A. Legault puisque notre thèse s'inscrit dans un processus réflexif en philosophie pratique. À cet égard, en quoi l'éthique appliquée concerne-t-elle directement notre sujet de thèse et quelles en sont ses spécificités?

Née du besoin d'accompagner une action à la réflexion préalablement développée, l'éthique appliquée met en évidence le jugement situationnel de l'individu. Quand ce dernier se retrouve concrètement confronté à un dilemme éthique son jugement est neutralisé et sa capacité d'intervention autant que sa capacité d'agir sont limitées. Ne pouvant se cantonner dans un immobilisme ou faire le pari d'une «époque⁷⁸» ou d'un relativisme moral, l'individu doit mobiliser ses connaissances, ses compétences et son sens critique pour éclairer son jugement et la mise en action de ses choix pertinents pour solutionner un problème éthique. En ce sens Alain Létourneau⁷⁹, Jean-François Malherbe et Georges-A. Legault partagent une affinité conceptuelle commune à l'égard de l'éthique appliquée, qui est celle de considérer l'élément moral comme le côté normatif, les règles et normes, tandis que les valeurs sont quant à elles situées du côté éthique en lien avec la réflexion personnelle du choix concret et de la délibération.

Pour J-F. Malherbe l'éthique appliquée est définie comme une herméneutique, c'est-à-dire une illumination réciproque de la médiation sur l'excellence en l'humanité et des discussions singulières que nous prenons dans les différents secteurs de notre existence. Cette herméneutique du jugement moral représente une dialectique de la décision singulière sur un horizon d'universalité. L'éthique appliquée est une pratique philosophique concrète qui s'intéresse aux problèmes réels et confronte directement le sens des actions et la justification rationnelle que nous devons argumenter. Selon cet intellectuel belge, la morale (qui provient du latin) a pour étymologie les mœurs, les habitudes et les coutumes, et interroge les éléments implicites des morales, nécessitant un dialogue continu avec autrui. Pour ce faire, Malherbe exige le respect de trois normes élémentaires que sont l'interdit de l'homicide, l'interdit de l'inceste et l'interdiction de se

⁷⁸ La suspension du jugement que défendait, avec quelques variantes, le scepticisme grec et moderne.

⁷⁹ Citons le livre *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, Coll. *Harmathèque*, Ed. L'Harmattan, 2006

mentir. Malgré tout, ces trois normes sont en soi insuffisantes pour fonder le dialogue. À cette démarche élémentaire, nous devons rajouter la prise de conscience de notre propre solitude, finitude et incertitude à l'égard de nos démarches réflexives. Respectée, cette approche a pour but de mettre en lumière la solidarité et la liberté des individus, où chacun doit valoriser la recherche et l'atteinte de sa propre autonomie et le déploiement de son jugement critique.

Même si l'éthique a la même racine étymologique grecque, nous devons comprendre que nous sommes en fait les héritiers d'une morale dans laquelle la connaissance des valeurs permet de distinguer, par exemple, le bien du mal, le juste de l'injuste. Plus précisément, l'éthique est définie comme une discipline qui réfléchit sur la morale, qui interroge les différents héritages que nous avons reçus en cherchant à les comparer et à les confronter, tout en respectant une approche d'universalité : l'éthique appliquée est la pratique qui donne naissance au sens de l'action, c'est-à-dire une pratique qui consiste à cultiver la congruence entre ce que l'on dit qu'on voudrait et devrait faire, et ce qu'on fait réellement après délibération.

Pionnier de l'éthique appliquée au Québec, Georges-A. Legault distingue la morale (différencier le bien du mal et comprendre l'obligation de suivre des règles et des normes) de l'éthique (l'exercice d'un dialogue à la recherche commune de sens) et conçoit l'éthique appliquée comme un lieu de co-élaboration de sens et un exercice permettant de trouver le juste ou la meilleure finalité dans une situation conflictuelle, quitte à défier le droit ou même la morale. La question qu'il se pose est la suivante : quelle est la meilleure chose à faire face à un dilemme éthique? Conscience toujours située, l'être humain doit concevoir le cheminement éthique sous l'angle de la crédibilité du jugement (non pas de la validité ou de la vérité) puisqu'il doit, pour chaque situation qui l'interpelle, construire le sens moral à partir de sa conscience située : chaque dilemme est particulier, si bien que l'approche fondationaliste apparaît absurde aux yeux de Legault pour penser baliser ou tenter d'uniformiser l'analyse de problèmes moraux.

Définie comme une philosophie pratique, l'éthique appliquée est par nature pragmatique. La quête du jugement situationnel est rendue nécessaire par le langage et le partage mutuel des expériences de toutes les personnes impliquées. En ce sens, l'éthique

appliquée se présente comme un dépassement nécessaire des insuffisances du discours de la méta-éthique dans le domaine moral et invite à repenser la nature même du discours philosophique pour qu'il soit utile et pratique dans la vie sociale. Même s'il se rattache au concept de «dialogue» pour appuyer la démarche éthique et inciter la résolution de conflits par l'approche dialogique entre les intervenants, Georges-A. Legault se détache néanmoins de J. Habermas et son concept d'«éthique de la discussion». Il développe plutôt une grille d'analyse⁸⁰ méthodique qui aide à développer, en respectant les étapes prescrites, la capacité de délibération morale de l'éthicien. Cet outil pratique structure et encadre les choix effectués en contexte pratique. Malgré l'importance accordée au dialogue, Legault met surtout l'emphasis sur le concept de coopération. C'est l'angle qu'il se donne pour fonder le pragmatisme et le rôle du langage dans la communication. Au final, l'éthique appliquée consiste en une recherche des valeurs suffisantes pour la justification d'une action s'inscrivant dans un cadre concret et circonscrit. Cette éthique est donc plus portée vers la raison pratique, qui cherche à justifier qu'une action est rendue nécessaire dans un contexte donné et reconnaît que sa finalité n'est pas de trouver une solution définitive ou dogmatique, mais plutôt apporter une proposition de sens judicieuse et valable.

Messieurs Malherbe et Legault ont en commun la recherche de la réconciliation de l'être humain avec lui-même. En éthique appliquée tout dilemme introduit une tension, une obligation à dialoguer et l'obtention d'un résultat probant, quoique jamais définitif ou certain. Les démarches qu'ils proposent ont pour but de faciliter l'écoute active, le dialogue constructif, la compréhension mutuelle et la réflexion commune : pour surmonter un conflit éthique, nous avons impérativement besoin du dialogue et de la coopération des personnes impliquées pour que chacune d'elles puisse acquérir une pensée autonome et un jugement éclairé.

Au nom de l'éthique dialogique, nous exploiterons les conceptions de Jean-François Malherbe et Georges Legault. En effet, le sujet de notre thèse s'inscrit d'emblée dans une perspective pragmatique et dialogique mettant en scène le professeur et l'étudiant. Situés

⁸⁰ https://ena.etsmtl.ca/pluginfile.php/32972/mod_resource/content/1/grille_CTED.pdf (site consulté le 10/06/2014)

dans une relation de proximité, ces derniers doivent communiquer, interagir, évaluer, questionner, comprendre et coopérer en contexte d'apprentissage. Puisque l'ambition de notre thèse est de revisiter les paradigmes éducatifs actuels et réévaluer les conditions d'apprentissage d'un groupuscule d'étudiants particuliers (étudiants de niveau collégial inscrits en Tremplin DEC), l'approche conceptuelle de Malherbe et Legault correspond à notre démarche pratique. De nombreux dilemmes éthiques portant principalement sur la valeur des usages et l'utilisation à bon escient des technologies, autrefois inexistant avec l'enseignement magistral et classique, surgissent aujourd'hui avec l'utilisation des TIC : étudiants et professeurs sont directement interpellés et réunis, et doivent arrimer leurs pratiques réflexives pour construire le savoir du premier et innover les pratiques pédagogiques du second. En ce sens, la pratique réflexive représente une mise en situation réelle et concrète qui requiert une interaction soutenue et une éthique dialogique entre le professeur et l'étudiant. Tous deux sont reliés par le besoins de surmonter les dilemmes reliés aux méthodes et aux risques engendrés par l'omniprésence des TIC, que ce soit la notion de crédibilité des usages et des sources, celle de la transmission adéquate du savoir ou même la rétention significative des connaissances. De ce fait, ce sont les fondements éthiques de la pédagogie qui sont à réfléchir par l'entremise de l'éthique appliquée.

Notre thèse cherche à développer une réflexion sur l'éthique des pratiques réflexives en philosophie, par l'entremise d'une critique des enjeux pédagogiques actuels. Précisément, nous nous attarderons sur l'enseignement pratique de la philosophie au collégial et les conditions propices d'utilisation de la techno pédagogie. Pour ce faire, nous développons une approche pragmatique ayant comme finalité l'exploitation d'un raisonnement pratique au cœur de l'éthique.

Au départ, notre réflexion postule l'hypothèse qu'en préconisant une pédagogie de l'accompagnement basée sur l'autonomie et la responsabilisation des apprenants et en faisant un usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication le professeur pourrait renouveler et améliorer l'enseignement de la philosophie au collégial et, conséquemment, augmenter les taux de réussite des étudiants inscrits en Tremplin DEC, car les TIC peuvent constituer des outils de travail permettant

de favoriser la motivation, stimuler l'innovation, faciliter l'interaction entre les étudiants, inciter à une plus grande participation en classe et stimuler davantage l'esprit créatif.

En nous appuyant sur les trois horizons disciplinaires précédemment présentés et sur une éthique pédagogique des usages, notre thèse a pour ambition de redéfinir l'usage éthique des technologies de l'information et de la communication (TIC), proposer un nouveau modèle de communication et d'enseignement de la philosophie au collégial auprès des cégépiens inscrits en Tremplin DEC qui éprouvent des lacunes d'apprentissage et de sérieux problèmes de motivation. Pensé et conçu à partir du web 2.0, ce nouveau modèle techno pédagogique est axé sur les valeurs de créativité, d'autonomie et de responsabilisation. Ce modèle augmenterait, selon nous, la qualité de l'enseignement de la philosophie au collégial et permettrait un meilleur encadrement des besoins particuliers des étudiants par rapport au modèle d'enseignement magistral traditionnel. Finalement, nous justifions la pertinence de traiter la question centrale et les questions secondaires qui s'y rattachent du fait que l'enseignement de masse, selon nous, promeut l'iniquité des chances de réussite et discrimine les étudiants plus faibles et diagnostiqués.

Chapitre 1 : la sociologie de la communication

« La sphère culturelle donne une identité sociale aux usagers⁸¹ ». (*E. Pedler*)

La postmodernité marque la mutation des valeurs, la manière d'être et de vivre des individus, et se caractérise par un désenchantement du monde engendré par la fin des idéaux et des croyances promus par la Modernité. Elle marque surtout la dissolution, dans les sociétés occidentales, de la raison comme totalité et schème de référence ultime. Historiquement, c'est donc la fin de cette transcendance qui change le rapport au temps, fragilise les identités individuelle et collective, et inaugure de nombreuses transformations culturelles. À cet égard, la relation de l'individu aux médias et au domaine des arts, entre autres, modifiera ses attentes et ses comportements.

⁸¹ http://constellation.ugac.ca/2378/1/Vol_30_no_1.pdf (site consulté le 20 mars 2017)

En raison de l'évolution de la société et de la technique, entre autres, la postmodernité⁸² ne peut réussir à expliquer le présent de manière exclusive par le biais de l'héritage reçu de la période des Lumières. En effet, la culture moderne s'est dissoute à travers la frénésie de la modernisation et la désillusion populaire à l'endroit des promesses d'émancipation. Concrètement, le progrès technique et scientifique n'a pas comblé toutes les attentes, ni même réglé tous les problèmes que l'humanité cherche encore aujourd'hui à résoudre. Au contraire, diront plusieurs historiens, le progrès technique et scientifique a engendré une certaine forme de décadence de l'humanité⁸³ puisque la postmodernité se caractérise principalement par l'éclatement des références temporelles, la fragmentation de l'individu et celle de la société, ainsi qu'un nouveau mode des pratiques sociales. Effectivement, le rapport au temps n'est plus le même du fait que la postmodernité ne rattache plus l'idée du progrès à un sens synthétique qui le justifierait. Ainsi, l'avenir ne représente plus un univers de promesses comme le chantre de la Modernité l'annonçait car ce dernier est désormais serti d'incertitude. *A contrario* des prémodernes qui s'appuyaient sur la tradition et des modernes qui misaient sur l'avenir, les postmodernistes s'inscrivent plutôt dans l'immédiat. Les repères historiques ne sont donc plus les mêmes.

Dorénavant, comme le mentionne le sociologue français M. Maffesoli⁸⁴, l'individu postmoderne valorise l'instant et préconise le culte du présent. Conséquemment, sa recherche du bien-être remplace la volonté de transmission des savoirs généraux et culturels, qui était le propre et la fierté des penseurs prémodernes.

De plus, la postmodernité est marquée par la fragilisation de l'identité qui se multiplie désormais en diverses attitudes. À cet égard, l'individu ne se projette plus dans l'avenir en cherchant à prévoir et à préparer son futur, mais cherche à jouer sa personne par l'entremise de plusieurs masques sociaux, ce qui fait dire au philosophe français J-F. Lyotard que le «je» est simultanément plusieurs autres. En ce sens l'individu se

⁸² Les historiens s'entendent pour la situer de 1960 à nos jours.

⁸³ Pensons aux deux guerres mondiales, à la course au nucléaire et aux catastrophes scientifiques survenues au XX^e siècle.

⁸⁴ Professeur émérite à l'université Paris Descartes et membre depuis 2008 de l'Institut universitaire de France, son œuvre porte sur le paradigme postmoderne et sur la réflexion du lien social et communautaire dans les sociétés occidentales.

caractérise par sa poly appartenance à plusieurs entités, que la société fragmente en une multitude de groupes et de communautés. En faisant un usage hautement critique de la notion postmoderne⁸⁵, J-F. Lyotard soutient à son tour que l'information de la société a fait perdre au savoir scientifique sa légitimité car celui-ci serait réduit à une simple marchandisation informationnelle consommée et consommable de manière superficielle ou ponctuelle selon une volonté utilitariste qu'exprimerait l'individu. Il est moins question de comprendre l'histoire et son développement, que de savoir exprimer ses besoins personnels et tenter de les satisfaire le plus rapidement possible. Aux dires de ce philosophe et en dépit des avancées scientifiques, les progrès de la science ont à la fois rendu possible et exigé la fin de la crédulité à l'égard des métarécits de la Modernité, qui visaient à donner des explications englobantes, justes et totalisantes de l'histoire humaine, de son expérience et de son savoir⁸⁶.

La postmodernité implique un nouveau mode de régulation des pratiques sociales. En effet, les interactions et les actes des individus sont progressivement dissociés d'un ordre commun synthétique et sont remplacés par des régulations purement auto référentielles (les technologies de l'information, les médias), dont le mode d'opération n'est plus mesuré que par leur propre développement et taux de croissance exponentiel, ce qui semble *a priori* conférer à la communication une logique de productivité et de rendement. D'emblée l'efficacité serait le critère de base qui pourrait remplacer la légitimité, réduisant du même coup les actions humaines à un simple comportement adaptatif. Par prolongement logique, l'ensemble des rapports humains se réduirait à la concurrence permanente et à la compétition des uns envers les autres où chaque individu chercherait sa propre satisfaction plutôt que le bien commun. Ce nouveau paradigme des pratiques sociales est consolidé par l'esprit même de la postmodernité, qui suggérerait que la connaissance ne serait ni certaine, ni objective. Conséquemment, chaque individu serait renvoyé à lui-même pour déterminer ce qui est vrai, crédible ou recevable. Le désenchantement à l'égard des structures historiques et des systèmes de pensée engendrerait donc un individualisme marqué par les valeurs de droit, de volonté personnelle et de liberté individuelle des suites duquel l'individu préfère choisir en toute

⁸⁵ Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne*, 1979.

⁸⁶ Jean-François Lyotard, *L'inhumain*, 1988

autonomie plutôt que de se faire imposer de l'extérieur des croyances ou des convictions. Sociologiquement, le culte de l'individualisme se prolongerait-il au-delà de la postmodernité ?

L'hyper modernité a considérablement bouleversé les paradigmes moraux et sociaux, en plus de redéfinir le rapport de l'individu à la technologie et aux médias de masse. Succédant à la postmodernité⁸⁷ et désormais centrée sur l'individualisme, la globalisation des marchés, la valorisation à outrance de l'instantanéité et le pouvoir exacerbé de l'information, l'hyper modernité se caractérise par une réaction de l'individu aux structures autoritaires traditionnelles et par le culte du moi. Ce dernier semble désolidarisé des grandes structures, préférant se définir, se réaliser et se justifier par lui-même selon un idéal d'autonomie radicale et d'affranchissement à l'égard d'autrui. Ce changement de paradigmes s'exprime, entre autres, par une mutation du rapport au temps. En effet, selon la sociologue Nicole Aubert⁸⁸ l'urgence, l'immédiateté et l'instantanéité représentent trois nouveaux rapports au temps par l'entremise desquels l'individu⁸⁹ tente de le posséder et de le dominer pour espérer naïvement «s'affranchir des contingences de l'espace et vivre un sentiment d'ubiquité existentielle⁹⁰». Conséquemment, l'absence de recul critique peut engendrer une confusion entre l'attrait de l'instant et ce qui est véritablement pertinent, risque d'augmenter la pression de performance et cloisonner l'individu dans l'immédiateté et la solitude existentielle, car la société hyper moderne n'est plus une totalité *en soi* qui à la fois déterminerait les acteurs sociaux et constituerait l'enjeu de leurs mobilisations, mais le produit *pour soi* de leurs conduites permettant de construire une représentation à la fois intellectuelle et concrète de leur vie sociale.

La société hyper moderne introduit un choc temporel qui oppose le rythme et la durée de la pensée théorique à la logique de l'éphémère, où les communications adhèrent souvent aux impératifs de la rapidité et de l'instantanéité au détriment de la vérité, de la pertinence et de la rigueur des faits. C'est de ce rapport au temps de plus en plus accéléré,

⁸⁷ L'hyper modernité s'exprime avec netteté durant les années 1990 et 2000.

⁸⁸ Sociologue, psychologue et professeure émérite française.

⁸⁹ Nicole Aubert définit l'individu comme l'homme-instant.

⁹⁰ Nicole Aubert, *L'urgence, symptôme de l'hyper modernité : de la quête de sens à la recherche de sensations*, p.4

voire comprimé, qu'ont émergé les technologies de l'information et de la communication (TIC), multipliant du même coup les liens sociaux, abolissant les frontières spatio-temporelles et valorisant la logique de l'hyper consommation⁹¹. Avec l'émergence, entre autres, des TIC, la science et la technique redeviennent des promesses d'avenir meilleur du fait qu'elles peuvent multiplier la communication, alléger différentes tâches de travail et modifier le rapport au temps. En ce sens, les valeurs centrales⁹² de l'hyper modernité permettent le développement effréné des TIC au nom de l'innovation permanente et du dépassement de soi, encourage la multiplication fulgurante des communications et la diffusion continue d'informations. En plus de décupler les capacités de l'action humaine et de sacrifier les valeurs telles la rapidité, l'efficacité et la rentabilité l'«hyper modernité a surtout été pensée comme une radicalisation et une extension de ce que la modernité voulait offrir : le mouvement, le choix, la capacité instrumentale à agir rationnellement sur le réel⁹³». Mesurant la valeur de son existence sur la base des critères précédemment nommés, l'individu aurait toutefois le défi de se penser comme un sujet libre pouvant choisir les TIC comme des outils au service de projets professionnels ou pédagogiques signifiants et porteurs de sens. Cependant, d'un point de vue sociologique, plusieurs questions méritent d'être posées : de quelle manière les TIC modifient-elles la nature des relations humaines ainsi que le lien social ? De quelle façon la technique influence-t-elle le domaine socio-culturel ? Finalement, en quoi les TIC permettent-elles de questionner l'expérience du monde que fait l'utilisateur ?

Nous ne pouvons réduire la multiplication des échanges à sa seule dimension technique, à défaut de quoi nous risquerions de désincarner l'être humain en le réduisant de manière abusive à une dimension utilitariste. Outils de communication de masse très populaires les TIC ont, jusqu'à maintenant, réussi à transformer la culture de la communication et modifié la dynamique du lien social entre les usagers. En effet, pour le sociologue français F. Jauréguiberry les usages, en tant qu'expériences, renvoient précisément à trois logiques d'action : d'intégration et de reconnaissance, d'utilité et de prise de distance, et

⁹¹ C'est le propre de l'hyper modernité de tout transformer en objet de consommation (famille, amis, culture, religion)

⁹² Individualisme, mobilité, efficacité, productivité, autonomie, consommation

⁹³ Francis Jauréguiberry, *Les technologies de communication : d'une sociologie des usages à celle de l'expérience hypermoderne*, p. 12

d'autonomie⁹⁴. Ces dernières mettent en lumière le fait qu'en étant désormais hyper connecté, l'utilisateur revendique pour lui-même la possibilité de redéfinir la nature de ses liens avec autrui, son rôle social et ses valeurs morales. Du coup, pour la sociologie, l'un des objectifs est de comprendre les nouvelles formes de sociabilité proposées par les TIC ainsi que la dynamique de la société de l'information dans laquelle les utilisateurs sont pétris par les nombreux messages qu'ils partagent et reçoivent quotidiennement.

D'un point de vue sociologique, le web 2.0 permet de redéfinir l'identité de l'utilisateur. Ce dernier, supporté par les TIC, est désormais décrit comme un créateur de contenu. C'est en ce sens que la sociologie des usages peut interroger les pratiques numériques.

Dans ses recherches et travaux, le sociologue québécois Serge Proulx⁹⁵ aborde de façon critique et pertinente la sociologie des usages, les valeurs de l'hyper modernité (compétition, rendement, flexibilité, concurrence, consommation), l'évolution du message médiatique et son rôle, son pouvoir ainsi que ses effets directs sur les utilisateurs des technologies numériques. Avec l'évolution du contenu médiatique vécue en Occident depuis les soixante dernières années⁹⁶, les utilisateurs des technologies de l'information et de la communication ont de plus en plus développé une relation de participation et de transmission de contenu numérique à l'égard des TIC: passif au départ et récepteur d'informations diverses l'utilisateur est devenu, avec le développement des TIC et du web 2.0, un créateur actif et un diffuseur de contenu. Résultant d'une évolution constante, cette relation aux technologies se caractérise, entre autres, par une interaction continue entre utilisateurs principalement fondée sur l'immédiateté et la proximité. En ce sens c'est ce que L. Floridi appelle l'«infosphère⁹⁷», cet environnement qui abolit la distance temporelle et les frontières géographiques entre les individus. Ceci a pour première conséquence de multiplier et d'accélérer les communications. C'est d'ailleurs la raison

⁹⁴ La première correspond au système d'appartenance réticulaire et technologique dans lequel s'inscrit l'utilisateur. La seconde concerne la recherche de gain et de puissance dans un système de concurrence et de compétition. La troisième correspond au système d'individualisation et de subjectivation.

⁹⁵ Spécialiste des médias et professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal, il concentre ses recherches sur la sociologie des pratiques.

⁹⁶ Nous prenons pour point de départ l'arrivée au Québec de la télévision, en 1952

⁹⁷ Ce que le philosophe italien Luciano Floridi définit comme un espace sémantique basé sur un langage de représentations qui permet aux données d'être partagées et réutilisées à travers les limites des applications, des entreprises, des communautés.

pour laquelle S. Proulx définit le web social (aussi appelé Web 2.0) comme l'ensemble des techniques, des fonctionnalités et des usages du *World Wide Web* qui ont suivi l'avènement, dans sa version initiale, d'Internet, en 1969⁹⁸.

En Occident, le début des années 1980 a marqué le développement de la sociologie des usages. Cette dernière cherchait dès le départ à questionner la place de l'individu-sujet au sein des technologies pour comprendre de quelle manière les différents types d'usages révéleraient le rapport des individus aux enjeux éthiques et sociaux qui les concernent, caractérisant du même coup les intentions de l'approche sociologique qui s'applique à étudier le contexte dans lequel les sciences sociales ont toujours eu l'habitude de penser l'action de la technique dans la société. Subséquemment, l'avènement du web 2.0 a favorisé une métamorphose de la communication numérique et suggéré une redéfinition des contenus partagés par les usagers. En étudiant le pouvoir et l'impact actuel des réseaux sociaux sur la société, nous sommes en mesure de mieux saisir la réception des TIC et l'appropriation pratique qu'en font les usagers, comme l'a fait S. Proulx dans la deuxième et la troisième phases de ses recherches où celui-ci affirmait que « les technologies permettent des modes de présentation de soi et de rapport à autrui inédit, sous la forme de subtils jeux de masque et de mise en réseaux⁹⁹ ». Avec la présence des réseaux sociaux, entre autres, les usagers existent désormais dans un monde sans distance, sans espace et dans un temps sans délai. Toutefois, plutôt que de nous cantonner dans une approche strictement sociologique comme le préconisait S. Proulx, nous devons élargir la réflexion afin d'interroger la nature et la dynamique des communications virtuelles en contexte éducatif. En effet, nous voulons avant tout comprendre la nature des interactions communicationnelles et saisir l'influence qu'elles exercent sur la techno pédagogie car, selon nous, elles modifient directement la relation qu'entretiennent le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC. Dans un deuxième temps, les interactions du web 2.0 permettent d'enrichir la création de contenu et de modifier la manière d'apprendre la philosophie. Conséquemment, la réflexion sur les valeurs éducatives et sociales demande une réflexion sociologique à l'égard de la nature

⁹⁸ Pensons notamment aux interfaces permettant aux internautes ayant peu de connaissances techniques de s'approprier les nouvelles fonctionnalités du web pour être actifs et fonctionnels sur la toile.

⁹⁹ Serge Proulx, Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.8

des communications et des relations entretenues avec autrui, que les TIC influencent quotidiennement. En préconisant cette approche, nous pouvons mieux comprendre la mutation des usages médiatiques et saisir de quelle façon les pratiques sociale, communicationnelle, académique et culturelle se trouvent fortement transformées par Internet. Le passage historique de la simple diffusion à la création de contenu donne à penser que la conception de nouveaux paradigmes sociologiques est incontournable pour définir autrement la nature des relations sociales entre les usagers du web 2.0 ainsi que la relation pédagogique entre le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC.

Au fil de ses recherches S. Proulx a étudié, par l'entremise de la sociologie des pratiques, l'effet et l'impact de la présence des TIC dans notre société afin d'expliquer sociologiquement la métamorphose des valeurs et les changements de dynamique relationnelle entre les individus. À la lumière de ses conclusions, il nous apparaît propice de transposer la sociologie des pratiques au domaine de l'éducation pour questionner la réception des TIC et l'appropriation qu'en font conjointement le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC. Cette transposition paverait la voie à la compréhension des nouveaux paradigmes instaurés par la réforme Marois (compétences/connaissances¹⁰⁰), redéfinirait l'approche des apprentissages disciplinaires en philosophie et proposerait un nouveau type de relation pédagogique entre le professeur et l'étudiant : la pédagogie de l'accompagnement¹⁰¹. En plus de modifier les interactions sociales, le web 2.0 incarnerait le pouvoir d'influencer, modifier et renouveler considérablement les pratiques éducatives de l'enseignement de la philosophie au collégial. En ce sens, l'innovation pédagogique serait potentiellement meilleure si elle incluait davantage qu'elle ne le fait à l'heure actuelle l'exploitation des TIC, si elle permettait éventuellement de concevoir un nouveau type de citoyenneté –numérique– caractérisé par les valeurs d'auto-responsabilisation, de créativité et d'innovation, facilitant du même coup la construction de connaissances disciplinaires et encourageant

¹⁰⁰ Enseigner les compétences plutôt que les connaissances aurait pour conséquence de modifier, selon plusieurs pédagogues, la nature de la relation pédagogique.

¹⁰¹ Que nous expliquons au troisième chapitre.

l'utilisation pédagogique des technologies comme des outils de première importance pour l'apprentissage du savoir philosophique.

La réflexion sociologique de S. Proulx a pour but d'expliquer l'appropriation sociale des TIC par les usagers du web 2.0 et les changements qu'elle cause à l'égard des interactions. Concrètement, les rapports interpersonnels sont les premiers à subir une mutation tangible du fait que chaque individu est récepteur de contenu numérique et de plus en plus transmetteur actif d'informations, de renseignements, d'opinions ou de connaissances. Selon S. Proulx, c'est la raison pour laquelle les pratiques sociales de la communication doivent être examinées et redéfinies puisqu'il déplore le durcissement des rapports humains (autrui apparaît de plus en plus comme un être-objet au sein d'une relation d'utilité) et questionne la nature autant que la valeur du lien social qui unit désormais le professeur à l'étudiant. Du fait qu'Internet proposerait une nouvelle organisation du lien social, pourrions-nous affirmer que les TIC risquent de déshumaniser les relations humaines au point de les rendre impersonnelles et anonymes ? Serait-il vrai d'affirmer que ces technologies auraient le pouvoir d'aplanir la hiérarchie pédagogique en situant l'enseignant et l'étudiant sur un même pied d'égalité au sein d'une relation complémentaire plutôt qu'autoritaire, comme l'a toujours imposé la tradition ?

Internet représente une nouvelle forme d'organisation du lien social par laquelle l'individu est de plus en plus amalgamé, en relation directe et soutenue avec ses pairs (étrangers, amis, collègues, coéquipiers, famille). Aux dires de S. Proulx un usager, lorsque ce dernier est défini comme un citoyen numérique, se caractérise par un usage du web 2.0 basé sur trois pôles principaux : ludique, informationnel, communicationnel. L'approche ludique est à la fois divertissante et utile pour apprendre et interagir. Par contre, en contexte d'apprentissage de la philosophie au collégial, de quelle manière devons-nous encadrer l'usage éthiquement responsable des TIC pour définir le recours acceptable à une interaction ludique sans risquer d'altérer, chez le professeur, la qualité du savoir disciplinaire qu'il doit transmettre à l'étudiant ?

Le second pôle, informationnel, est nécessaire tant au professeur qu'à l'étudiant pour recueillir des renseignements et les partager. En effet, en contexte scolaire, la recherche d'informations représente un moment initiatique important pour acquérir et assimiler les

connaissances de base d'un sujet. Devant la multiplicité des sources disponibles sur le web, l'utilisateur doit pouvoir discerner leur crédibilité, leur pertinence et leur utilité. Conséquemment, l'accessibilité directe à l'information doit permettre à l'apprenant de s'émanciper, développer une autonomie responsable et critique face aux médias de masse qu'il doit utiliser comme un outil de travail dans le cadre de ses études. Selon cette dynamique, l'accès à l'information représente une occasion de fixer les premiers repères des connaissances disciplinaires.

Finalement, le pôle communicationnel permettrait d'amorcer le dialogue entre le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC pour favoriser la mise en commun des intelligences et la réussite académique. En ce sens, les technologies de l'information et de la communication auraient pour caractéristique d'accélérer et redynamiser le contenu des communications. Cependant, une question se pose à propos du contenu dialogique et communicationnel : au risque de la réduire ou de la vider de son sens, les TIC simplifient-elles à outrance la compétence argumentative de l'étudiant du profil Tremplin DEC ? En ce sens, les TIC risqueraient-elles de banaliser la rigueur intellectuelle exigée en philosophie au profit d'un apprentissage essentiellement ludique et dialogué ?

L'avènement d'Internet, en 1995, marque simultanément les débuts d'une convergence informatique et d'un important changement de culture dans le domaine des communications, qui s'est caractérisé par une transformation qualitative des interactions sociales. Ce changement de dynamique au sein des relations sociales s'imposera de plus en plus avec le développement des téléphones intelligents, tablettes et Ipad, ce qui fera dire à S. Proulx que «la problématique d'une appropriation sociale et individuelle des technologies de communication résonne ici avec celle de l'exigence d'autonomie propre à la modernité¹⁰²».

Malgré la pertinence et la densité de son contenu, la sociologie des usages ne suffit pas pour expliquer à elle seule la dynamique du web 2.0. Pour cette raison, il serait de mise d'inclure l'analyse de l'interactionnisme symbolique afin de comprendre plus en détail la

¹⁰² Serge Proulx, Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.8

nature des relations humaines lorsque celles-ci sont définies par les technologies de l'information et de la communication.

La sociologie propose une kyrielle de conceptions qui ont pour but de définir ou d'expliquer la nature des relations sociales. Par une approche antérieure et différente à celle de Serge Proulx, plusieurs sociologues (Robert. E. Park, G-H. Mead, Charles Horton Cooley, Herbert Blumer) ont avancé des propositions de sens pertinentes pour interpréter la nature du lien social afin de comprendre les raisons pour lesquelles les conditions humaines émergent dans un univers complexe de sens et de valeurs. En effet, l'analyse des relations humaines met en lumière le rôle souvent prépondérant de l'affectivité individuelle et collective dans le rapport qu'entretiennent les individus entre eux. En ce sens, l'«interactionnisme symbolique¹⁰³» constitue une forme de sociologie compréhensive qui a pour intention de cerner la dynamique des relations interindividuelles en cherchant à identifier les processus à l'œuvre dans une société qui réinvestit continuellement ses dynamiques interpersonnelles. Précisément, l'interactionnisme symbolique s'intéresse au contenu des relations entre les acteurs ainsi qu'à la détermination mutuelle des comportements. Pour comprendre la sociologie des rapports entre les êtres humains et la technologie, il faudrait préalablement investir les interactions entre les individus.

D'emblée, deux horizons caractérisent globalement l'histoire de la sociologie. Chacun d'eux cherche à définir la construction de sens sociologique. Il s'agit de l'horizon individuel et de l'horizon social, lesquels sont analysés par différents théoriciens tels qu'Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920) et Georg Simmel (1858-1918). Premièrement, pour E. Durkheim, les faits sociaux sont des choses et la question du sens est secondaire puisqu'il subordonne l'individu à une série de causalités qui le dépassent. Selon lui, l'épistémologie considère comme une illusion le savoir commun. Cette approche fait de E. Durkheim un sociologue qui «tend à penser une société sans sujet où règne la contrainte et l'ignorance des raisons qui alimentent l'action individuelle¹⁰⁴». Du coup, toute manière de faire est un fait social et l'individu est

¹⁰³ Approche issue de la sociologie américaine et datant de la fin des années 1930.

¹⁰⁴ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.2

susceptible de se contraindre pour s'ajuster aux règles et aux normes. D'ailleurs, le sociologue français Pierre Bourdieu (1930-2002) est un représentant contemporain de cette pensée. Toutefois, ce dernier soutient que l'éducation représente le principe d'inculcation de la morale collective, ce par quoi un agent peut sans cesse s'ajuster. Le but sera donc de dégager des lois qui échappent aux agents, tous emportés par des habitudes de classe. Dans cette optique, il faut rendre à l'agent une conduite dont il ignore la motivation car «le social explique le social mais sans les individus transformés en ombres¹⁰⁵». À l'opposé de cette conception, M. Weber plaide quant à lui pour une sociologie qui prend en compte la réflexivité et la compétence des acteurs. Il s'interroge sur le statut d'une connaissance sociologique qui, selon lui, n'est pas éloignée de la connaissance familière mise en œuvre dans la vie courante. Ce dernier parle donc d'une sociologie compréhensive¹⁰⁶ qui veut «dégager les significations vécues par les acteurs et mettre en évidence les logiques que sous-tendent leurs actions¹⁰⁷». De son côté, G. Simmel appuie lui aussi cette conception de la sociologie, tout en insistant sur le contenu des relations interindividuelles puisque le concept de «compréhension» constitue la condition des échanges entre les individus. En effet, tous doivent nécessairement se comprendre pour interagir et c'est la raison pour laquelle la sociologie compréhensive fait le pari que chaque individu possède la connaissance des raisons pour lesquelles il agit.

Observateur et analyste, le sociologue appartient au monde vécu qu'il cherche à comprendre à travers les sens sociaux et, pour ce faire, il doit recourir aux connaissances afin de décoder les sens et les messages, en plus de préconiser un empirisme méthodologique.

L'interactionnisme symbolique est une forme de sociologie compréhensive dont les prémisses se retrouvent dans la pensée de G. Simmel, qui affirme que les relations sociales produisent des effets de réciprocité et que la socialisation se fait et se défait

¹⁰⁵ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.3

¹⁰⁶ Il s'agit d'un courant de la sociologie qui s'intéresse particulièrement au sens que les gens et les organisations donnent à leurs pratiques et représentations. Elle questionne ce qu'ils font et aussi le pourquoi de ce qu'ils font.

¹⁰⁷ *Idem*

continuellement (ex; sympathie-antipathie, complicité-adversité¹⁰⁸). La société se définit comme un univers d'interactions qui se réalise progressivement et dans laquelle les individus sont liés et reliés par des influences. L'individu, capable de lier et délier les choses, est défini par G. Simmel comme «l'acteur du sens de son existence et de ses liens avec les autres¹⁰⁹». Au centre des interactions se constitue l'univers des significations où l'individu est reconnu responsable de sa réalité. Le réel est ainsi façonné par une construction intellectuelle, qui n'est cependant jamais donnée pour vérité absolue. Au contraire, les multiples propositions de sens se conjuguent entre elles. Par cette proposition, G. Simmel veut faire voir la manière dont les individus ou les groupes d'individus se comportent réciproquement, comprendre de quelle manière l'individu pourrait-il s'approcher ou s'éloigner du groupe auquel il s'identifie et, finalement, de quelle manière les valeurs dominantes pourraient-elles progresser ou régresser sous la contrainte de certaines conditions sociales ?

L'interactionnisme symbolique établit son domaine de recherche sur la concrétude des relations interindividuelles. En ce sens, le monde social n'est pas préexistant à la manière d'une structure. Au contraire, il est continuellement créé et recréé par les interactions¹¹⁰ et cherche à lier et relier les normes et les règles qui ne s'imposent pas *a priori* de l'extérieur, car les acteurs en sont les maîtres. Considérés responsables, les individus doivent comprendre que le lien social se construit au fil des échanges au même titre qu'une personne construit son identité personnelle, ce qui fait dire à David Le Breton que «l'interactionnisme s'intéresse à ce qui se joue entre les acteurs dans la détermination mutuelle de leur comportement¹¹¹». Ainsi, il est possible de comprendre le lien de sens et d'action entre les individus puisque nous avons à analyser et à comprendre les différentes significations constituées par les échanges. Selon cette conception de la communication, quel serait l'impact de l'intégration des TIC dans l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC ?

¹⁰⁸ En plus de Simmel, retenons comme principales figures de proue de cette pensée Robert E. Park et Williams C. Thomas qui appartenaient à l'école de Chicago, et G-H. Mead qui confère à cette même pensée une matrice théorique.

¹⁰⁹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.5

¹¹⁰ Simmel se basera sur des concepts tels que la *réserve*, le *rôle*, l'*interaction* et le *groupe de référence* pour fonder sa pensée.

¹¹¹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.7

L'interactionnisme symbolique se constitue historiquement à partir de l'École de Chicago inaugurée par Albion Small et le pragmatisme¹¹² américain, qui défend l'idée que toute connaissance est expérimentale et vécue, car «elle teste le monde¹¹³». La pertinence de l'action, qui se transforme continuellement, est donc mesurée par son impact sur le réel. La connaissance, quant à elle, aide à construire le monde en opérant des changements non-absolutisés. Ainsi, faire et refaire le monde aurait pour intention d'observer les conséquences pratiques des idées où «l'expérience est à l'origine et à l'arrivée de toute connaissances¹¹⁴». D'ailleurs, selon la conception du philosophe américain John Dewey, le pragmatisme inscrit la condition humaine au cœur d'une situation sociale et fait de l'homme un acteur autonome de son existence puisque les comportements humains n'ont pas une base biologique, mais sont plutôt issus d'influences sociales. Dans le contexte des mutations technologiques actuelles, de quelle manière les TIC peuvent-elles influencer ou modéliser les comportements humains ? Pour les fins de notre thèse, nous devons aborder l'approche de la sociologie existentielle qui propose une amorce de réponse par l'entremise des concepts de «déliance» et de «reliance».

La sociologie existentielle a pour but de réfléchir aux dimensions essentielles de l'existence des êtres humains en intégrant la psychologie et la philosophie. Elle émerge de la sociologie compréhensive, qui privilégie la réflexion sur l'action sociale par rapport à la simple analyse des faits sociaux. En ce sens, l'intention est de réfléchir la personne en tant que réalité centrale de la sociologie existentielle afin de montrer les liens entre cette réalité micro sociale (l'individu) et les autres dimensions de la sociologie classique qui tend à privilégier le macro social (l'ensemble des autres individus). Conséquemment, cette sociologie se veut en continuité avec l'interactionnisme symbolique où une priorité est accordée à l'individu. Ce dernier est défini comme un acteur social libre et constituant le point de départ de l'exploration, le point de passage de la compréhension et le point d'arrivée de l'interprétation. En ce sens, les relations interpersonnelles ainsi que le dialogue deviennent nécessaires à l'existence authentique de l'homme. Or, qu'advient-il

¹¹² Théorie empirique de la connaissance.

¹¹³ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.9

¹¹⁴ *Idem*, p.10

de cette conception de la liberté individuelle dans un monde comme le nôtre de plus en plus régi par la technologie informatique et ses algorithmes ?

Respectant les fondements existentialistes proposés par les fondateurs américains E. Tyriakian, Douglas et Johnson, le sociologue belge Marcel Bolle de Bal fut le premier chercheur de la francophonie à aborder la sociologie existentielle et à définir les concepts de « Déliance » et de « Reliance ». Selon nous, les technologies de l'information et de la communication seraient à l'origine l'une des causes menant à une rupture des liens humains fondamentaux, c'est-à-dire une rupture des liens qui rattachaient auparavant la personne à l'ensemble du système dont elle fait partie. Fragmentés et de plus en plus chosifiés par la technique aux dires de M. Bolle de Bal, les individus sont de plus en plus reliés aux autres par des machines et risquent d'en être aliénés : dans ce contexte, la «déliance» se veut fondamentalement sociale puisque la rupture qu'elle évoque met en péril la liberté, la communication et la solidarité des individus. Ainsi «disloqué», mais voulant retrouver sa liberté, l'individu a tout avantage à agir par «reliance», c'est-à-dire par «l'acte -ou l'état qui en résulte- de créer ou de recréer des liens, d'établir ou de rétablir une liaison entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un d'eux au moins est une personne; de réunir, mettre ou remettre en rapport ou en communication des acteurs distincts, disjoints ou séparés¹¹⁵». Conséquemment, la «reliance» est la production de rapports sociaux médiatisés constructifs et complémentaires, et le résultat de cette production où les hommes sont liés et reliés entre eux par des systèmes médiateurs (ex : institution sociale, système culturel), c'est-à-dire, concrètement, qu'elle cherche à relier l'essence et l'existence, le subjectif et l'objectif. Mais comment s'assurer de l'efficacité de la «reliance» dans un monde façonné par différents rapports de pouvoir où les risques d'objectivation de l'individu demeurent très fréquents ? Dès lors, comment préserver la liberté individuelle ?

Pour tenter d'y arriver, Marcel Bolle de Bal propose la recherche-action. Celle-ci veut relier ce que la recherche classique tend à séparer : la théorie et la pratique, la recherche et l'action, le psychologique et le social, l'affectif et l'intellectuel, le savoir en train de se concevoir et la réalité en train de se construire. En d'autres mots, elle veut relier

¹¹⁵ Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 01 p.43

simultanément la recherche fondamentale et la recherche appliquée, contribuer au développement de la recherche fondamentale à travers des applications pratiques et des actions concrètes.

En ce sens, quel lien pourrions-nous établir entre la sociologie existentielle, la techno pédagogie et la citoyenneté numérique ?

La citoyenneté numérique s'inscrit dans un nouveau paradigme communicationnel. En 2001, l'auteur et chercheur américain M. Prensky¹¹⁶ a défini les «natifs du numérique» comme étant les jeunes nés au tournant du nouveau millénaire, qui ont grandi au contact direct d'Internet en développant spontanément une relation intuitive avec les technologies de l'information et des communications. Malgré les caractéristiques distinctives de cette génération à l'égard de la précédente¹¹⁷, l'un des principaux enjeux demeure néanmoins l'acquisition et la préservation de l'identité numérique de chaque usager à travers les risques et dangers d'Internet¹¹⁸. Parmi les nombreuses définitions conceptuelles de la citoyenneté numérique, celles de l'Université McGill et du sociologue Serge Proulx apparaissent plus précises pour les fins de notre thèse car elles incluent, en plus de la communication, l'approche éducative et sociologique. Selon l'Université McGill, «la citoyenneté numérique» est un concept basé sur «le développement des compétences, de l'enseignement et de la créativité dans un contexte d'apprentissage en ligne, qui implique la compréhension de l'imputabilité de l'utilisateur à l'égard de ses communications¹¹⁹», dans le but de faire des étudiants des citoyens numériques responsables et avertis. Conséquemment, de tels citoyens numériques doivent sans cesse questionner la nature de leurs liens avec les autres usagers, respecter consciencieusement la loi ainsi que l'éthique du cyberspace. Cette définition surpasse celle, plus restreinte selon nous, de l'AQUOPS¹²⁰, qui s'attarde essentiellement sur l'adoption d'habitudes et de comportements favorables afin d'améliorer la qualité des communications virtuelles et

¹¹⁶ Auteur du livre *Digital natives, Digital Immigrants* paru en 2001 dans lequel il réfléchit à la manière d'adapter l'école pour cette nouvelle génération d'apprenants, qui pense et assimile différemment l'information qu'elle reçoit. L'approche traditionnelle de l'éducation est en rupture avec la techno pédagogie.

¹¹⁷ Hyper connectée, elle apprend et communique différemment, et priorise l'instantanéité.

¹¹⁸ Pensons entre autres au vol ou à l'usurpation d'identité, à la cyber intimidation, au vol de données privées.

¹¹⁹ <https://www.mcgill.ca/definetheline/fr/citoyennete-numerique> (site consulté le 16 mars 2017)

¹²⁰ Association Québécoise des Utilisateurs d'Outils Technologiques à des fins Pédagogiques et Sociales, qui a pour mission de favoriser l'intégration des TIC en éducation.

d'encadrer les normes, les droits et la sécurité des usagers du web 2.0.

Quant à lui, S. Proulx définit la citoyenneté numérique comme «un ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, mais aussi des pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi¹²¹».

Or, Internet représente malgré tout un risque et un danger puisque le web 2.0 implique la fin de la vie privée de l'individu, met en jeu la réputation de l'utilisateur du fait que ce dernier soit constamment exposé dans l'œil d'autrui, qui a le pouvoir de juger ses communications et le contenu de ses moindres opinions. En ce sens, l'Université McGill insiste à raison sur la nécessité d'éduquer à la citoyenneté numérique par l'entremise d'un enseignement techno pédagogique ciblé afin de permettre, chez l'utilisateur, le développement simultané d'une pensée critique et d'un comportement prudent.

Actuellement, les TIC occupent une place considérable dans les pratiques culturelles et sociales des étudiants de niveau collégial. Il apparaît donc crucial de mettre en lumière le besoin de réfléchir sur une éventuelle transition de la culture scolaire traditionnelle à la culture numérique constructive, efficace et responsable puisque nous sommes désormais passés d'une citoyenneté d'appartenance (emphasis mise sur l'identité collective) à une conception de la citoyenneté privilégiant l'affirmation de la liberté individuelle au sein de communautés de partage. Ce changement inaugurerait de nouvelles formes de partage numérique et renouvèlerait les dynamiques interactives des usagers.

Malgré les risques de dépersonnalisation réelle du lien social que peuvent engendrer les TIC, les dynamiques sociales ne doivent pas être cantonnées dans un rapport strictement impersonnel ou technique. Ainsi, ce premier chapitre cherche à répondre à la question suivante : de quelle(s) manières(s) les TIC modifient-elles la dynamique des interactions sociales entre les usagers du web 2.0 et la nature de la relation pédagogique entre le professeur de philosophie et les étudiants du profil Tremplin DEC ? Premièrement, nous aborderons la sociologie de l'information. Deuxièmement, nous exposerons l'impact de la sociologie des usages pour comprendre la dynamique interindividuelle et le contenu des relations entre le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC.

¹²¹ *Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École ?* p.3

Finalement, nous étudierons l'intentionnalité dans le processus de la communication et la préservation de la liberté individuelle de l'utilisateur.

1.1 La société de l'information : rôle, valeurs sociales et nature des enjeux

Depuis les années 1950-60, à l'instar des sociétés française, finlandaise et américaine, le Québec a connu une révolution numérique. La province est devenue une société de l'information dynamique et passablement bien développée. En effet la multiplication des sources et des messages, l'accélération de cette même information, les infrastructures de qualité et le développement techno pédagogique dans le domaine de l'éducation, entre autres, montrent aujourd'hui la prépondérance ainsi que la polyvalence des technologies de l'information et de la communication dans la société. Aux dires d'Alain Pilon¹²², le citoyen n'est plus aujourd'hui un simple spectateur des événements qu'on lui présente, mais «un consommateur de nouvelles et de contenus numériques qui se définit comme un homo médias¹²³», c'est-à-dire un consommateur d'informations capable d'être tour à tour récepteur et créateur de contenu.

La société de l'information¹²⁴ a émergé à la suite d'une révolution informationnelle et numérique où le savoir et la flexibilité ont constitué des éléments déterminants qui entraînent encore aujourd'hui des mutations majeures dans la manière de communiquer. Concrètement, les technologies de l'information et de la communication y jouent un rôle fondamental en modifiant la dynamique des relations interpersonnelles ainsi que le mode de vie des usagers¹²⁵ : depuis son apparition dans les années 1990, Internet a radicalement changé l'accès à l'information et à la connaissance, si bien qu'aujourd'hui nous vivons à l'ère de la démocratisation du savoir et de la diffusion massive et continue de l'information. Selon N. Curien et P-A. Muet, deux spécialistes de la société de l'information, «la révolution numérique a permis la convergence de deux domaines technologiques autrefois disjoints, celui de la communication et celui de l'information :

¹²² Sociologue et professeur au cégep de Maisonneuve.

¹²³ Alain Pilon, *Sociologie des médias au Québec ; de la presse écrite à Internet*, p.12

¹²⁴ Pour une description historique exhaustive, nous recommandons l'ouvrage spécialisé d'Armand Mattelart intitulé *Histoire de la société de l'information*.

¹²⁵ La révolution numérique touche à tous les domaines : éducatif, économique, culturel, médical.

les réseaux sont devenus intelligents et les ordinateurs, communicants¹²⁶». Conséquemment, les usagers peuvent partager l'information, la relayer et la commenter en tout temps.

Le couple communication-information caractérise l'usage type d'Internet. Concrètement, ce dernier a changé la dynamique sociale en promettant l'autonomie, la démocratisation du savoir et la contraction de l'espace-temps. Ainsi, le couple communication-information a généré une société de l'information et de la communication hyperactive, comme en témoigne la popularité intarissable des réseaux sociaux. Ceux-ci favorisent la multiplication des messages et la diffusion instantanée. Toutefois, la facilité avec laquelle les usagers ont accès à ce mode de communication n'est pas garant d'un usage éthiquement exemplaire.

Capable d'atteindre, mais aussi d'influencer un large public, le web 2.0 correspond à la définition d'un média de masse. Celui-ci constitue un moyen de communication accessible pour plusieurs personnes et un outil de diffusion à grande échelle ayant le pouvoir de façonner l'opinion publique. C'est ainsi qu'Internet a changé le processus de communication en modifiant le rapport au temps et la dynamique des interactions entre les usagers. Du même coup, les réseaux sociaux ont modifié les pratiques de la communication en favorisant la proximité entre les usagers et sont aujourd'hui de plus en plus perçus comme un objet sociologique ayant un rôle d'agent de socialisation. En effet informer, faire connaître, véhiculer les idées et diffuser la culture constituent les fondements premiers des médias de masse. Par définition, le web 2.0 possède toutes ces caractéristiques.

Avec la miniaturisation des appareils technologiques et l'arrivée remarquée du téléphone intelligent, en 2007, et du Ipad, en 2011, «nous sommes définitivement entrés dans l'ère de la connexion généralisée¹²⁷» où a débuté le règne du cyberspace et celui de l'instantanéité dans lequel l'utilisateur d'Internet vit moins dans le moment présent, que dans un flux continu d'interactions, d'images et de messages transmis à haute vitesse. En ce sens, les TIC exacerberaient l'individualité des usagers et occulteraient la présence en

¹²⁶ N.Curien, P-A. Muet, *La société de l'information*, p.9

¹²⁷ Rémy Oudghiri, *Déconnectez-vous*, p.24

ligne continue par laquelle l'individu se croirait au centre de toutes les communications auxquelles il a accès. Or, dans ce flux de messages et d'informations, de quelle manière l'utilisateur peut-il habilement délimiter le futile du pertinent s'il est obnubilé par le besoin de tout voir et tout commenter spontanément ?

Les technologies de l'information et de la communication ont changé concrètement la dynamique des relations humaines, car ce n'est plus tant un rapport mutuel empreint de solidarité qui rapprocherait désormais les individus, mais une interactivité souvent valorisée selon une perspective utilitariste. Ainsi, l'apparente proximité entre les usagers risque souvent d'en être une de façade car ces derniers peuvent entretenir des échanges impersonnels qui n'ont de complicité qu'en vue de la satisfaction de leurs besoins ou de leurs intérêts personnels. À cet égard, même si les communautés de partage réunissent des usagers aux intérêts communs, elles ne valorisent pas nécessairement la complicité mutuelle.

Si les TIC ont changé la nature des relations entre les usagers, c'est en raison d'une série d'avantages précis qui facilitent la diversité des interactions. À cet égard, cinq avantages retiennent principalement notre attention. Les voici nommés et expliqués : 1-la démocratisation des connaissances, 2-la communication plus rapide et plus efficace, 3-la créativité, 4-la socialisation devenue plus facile avec les réseaux sociaux, 5-la numérisation de l'information. Premièrement, les TIC ont comme caractéristique de favoriser la démocratisation des connaissances en les rendant accessibles en tout temps au public. La facilité et la rapidité avec lesquelles l'utilisateur peut accéder aux différents horizons de connaissances lui donnent le pouvoir de s'informer, d'apprendre et de se cultiver par lui-même de manière autonome. Du coup le savoir est accessible au grand public, de moins en moins réservé aux intellectuels et se veut aussi moins cloisonné aux institutions d'enseignement supérieur. En ce sens, la nature de la relation professeur-étudiant est modifiée du fait que la transmission des connaissances ne repose plus uniquement sur le discours du maître, mais sur la collaboration et la participation active de celui qui le reçoit. Toutefois, la présence en ligne du savoir général et encyclopédique n'assure pas son accessibilité à tous les usagers. En effet, les usagers n'ont pas tous la même culture, ni ne possèdent les mêmes compétences intellectuelles pour apprendre et

comprendre le contenu consulté en ligne. Nonobstant ces différences, le libre accès au savoir en ligne a pour avantage de valoriser les idéaux démocratiques d'une société comme la nôtre.

Deuxièmement, la qualité des infrastructures actuelles rend les communications de l'utilisateur potentiellement plus efficaces. Par sa présence en ligne continue l'utilisateur est accessible et visible en tout temps, ce qui favorise la multiplication des messages et des rétroactions. Ainsi, le rapport au temps est comprimé au profit de l'instant et les délais de réponse sont de plus en plus brefs entre les messages ; la nature de la relation entre les usagers est de plus en plus définie par le critère de rapidité. Troisièmement, la liberté de l'utilisateur de pouvoir exploiter sa créativité lui permet de diversifier la manière de communiquer¹²⁸. Dans ce cas, la technologie permet de modifier la nature de la relation humaine en la rendant moins traditionnelle et plus interactive. Quatrièmement, la socialisation entre individus est devenue plus instantanée avec les réseaux sociaux. Conséquemment, la dynamique de la relation numérique entre usagers modifie la nature des interactions sociales où celles-ci peuvent demeurer impersonnelles, mais néanmoins satisfaisantes. L'utilisateur peut s'inscrire facilement à une communauté de partage sans avoir d'autres affinités que celle qu'il a en commun avec ses contacts¹²⁹. Cinquièmement, la numérisation de l'information offre à l'utilisateur une autonomie et une indépendance à l'égard d'autrui. S'il possède la compétence de travailler en ligne avec les banques de données, par exemple, l'utilisateur peut réduire son interaction à un échange ponctuel. La mise en ligne du savoir scientifique individualise ainsi la démarche du chercheur et rend non-nécessaire la proximité physique du bibliothécaire, autrefois figure de proue de la consultation et de l'accompagnement personnalisé.

Malgré ces nombreux avantages, la présence des TIC constituerait-elle un risque pour l'épanouissement démocratique ?

¹²⁸ Pensons à l'infographie ou au sketch note, entre autres, qui permettent de communiquer un message de façon originale, succincte et collaborative. Ces deux plateformes rendent la communication plus inclusive.

¹²⁹ Pensons à la communauté de partage *Les TIC en éducation* où les membres posent des questions, partagent des conseils et des idées pédagogiques, donnent des recommandations, valident certaines pratiques expérimentées en classe. L'unique intérêt pour les TIC en éducation suffit pour réunir les membres.

En dépit des avantages précédemment attribués aux TIC, nous constatons néanmoins que le web 2.0 peut à son tour engendrer des problèmes de communication qui, pour tenter de les surmonter, exigent le développement d'une réflexion éthique de la part de l'utilisateur à propos de la valeur de la relation et des contenus partagés avec autrui. Devant l'apparente dualité entre la sociologie qui tente d'expliquer les conditions favorables du vivre-ensemble et Internet qui semble atomiser les usagers, nous devons réfléchir aux désavantages des TIC ainsi qu'aux problèmes posés par les réseaux de communication et d'information. Principalement, nous devons penser à la notion d'espace public que ces derniers ont transformé. En ce sens, en plus du durcissement des rapports humains et de l'indifférence générée envers autrui que nous aborderons dans la prochaine section de ce chapitre, nous relevons quatre désavantages liés aux technologies de l'information et de la communication qui risquent de porter atteinte à l'idéal démocratique que doit soutenir la société de l'information. Les voici : 1-l'aliénation de l'utilisateur à la technique et la suppression de son esprit critique, 2-la pression de conformité à l'égard de la pensée commune, 3-le traitement partiel et douteux de l'information par les usagers, 4-l'exclusion sociale et la réclusion numérique de l'utilisateur. Premièrement, l'aliénation de l'utilisateur à la technologie est une menace constante car ce dernier peut vouloir utiliser Internet comme un outil méthodologique par l'entremise du logiciel Antidote, par exemple, sans nécessairement comprendre son principe de fonctionnement. L'aliénation à Internet se manifestait donc par une incompetence à devenir un utilisateur aguerri et débrouillard, ou à démontrer un esprit critique et lucide à l'égard des contenus consultés. En ce sens, de nombreux utilisateurs du web consentent servilement à ce qu'ils voient sur Internet sans exercer leur jugement critique. Ainsi, en dehors d'un usage routinier, plusieurs d'entre eux semblent dépourvus et incapables de toute déduction, pensant que l'informatique pourra combler leurs lacunes. Deuxièmement, les phénomènes de mode ou les tendances éphémères peuvent exercer chez l'utilisateur une pression de conformité qui le poussera à dire ou à faire comme les autres. Conséquemment, la réflexion personnelle et l'identité propre de l'utilisateur peuvent être asservis au désir de plaire coûte que coûte à autrui. Adhérer à cette conformité, c'est risquer d'objectiver sa propre liberté et, ultimement, la perdre. Troisièmement, la quantité phénoménale d'informations circulant sur le web exige un tri et une réflexion de la part de celui qui la reçoit. Or, recevoir sans

questionner ou répéter candidement le contenu consulté confine l'utilisateur à l'opinion. La pression de conformité, le rapport au temps comprimé et le sentiment de hâte à vouloir partager immédiatement une information met en péril la vérité de cette même information, car comprendre la portée de sens de contenus numériques n'est jamais assuré. Quatrièmement, Internet peut devenir un objet de fascination laissant présager que le contenu de la vie virtuelle serait plus réel que la réalité elle-même. Ainsi, l'exclusion sociale et la réclusion numérique constituent un problème pouvant conduire à la désocialisation de l'utilisateur¹³⁰. Considérant ces différents problèmes quelle serait, d'un point de vue sociologique, la nature d'un bon usage des technologies de l'information et de la communication à des fins démocratiques ?

Dans son texte intitulé «Internet comme ressource commune : des questions pour une éthique des ordinateurs et des technologies de l'information¹³¹», le professeur de philosophie Alain Létourneau développe une réflexion éthique sur la manière d'utiliser Internet qui permettrait de concrétiser une vie démocratique en dépassant les frontières nationales. Pour y arriver, selon lui, il ne faut pas seulement se cantonner dans une analyse pragmatique qui aborderait le durcissement possible des rapports humains sur le plan sociologique, mais considérer l'éthique comme un projet de société dont la visée de sens permettrait de diriger l'existence sociale afin de baliser les conduites des usagers. En ce sens, il importe de considérer l'omniprésence actuelle des TIC dans l'espace public, et qui plus est selon nous dans le système d'éducation, afin d'intégrer les réseaux de communication et d'information dans une démarche libre et démocratique pour penser la participation citoyenne et les responsabilités que les usagers, réunis au sein des réseaux de communication, doivent assumer et partager. En effet, A. Létourneau suggère de penser l'éthique comme une réflexion sur l'agir pouvant permettre de régler des problèmes graves d'attitude douteuse ou de comportement qui affecteraient la sécurité des organisations et le respect de la vie privée, sans oublier les propos offensants

¹³⁰ Pensons au phénomène du jeu en ligne (gaming), véritable fléau social de cyberdépendance, que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) reconnaîtra dès le mois de juin 2018 comme une maladie, le trouble du jeu vidéo. <http://www.lapresse.ca/sciences/medecine/201801/05/01-5149043-la-dependance-aux-jeux-video-reconnue-comme-une-maladie-par-loms.php> (site consulté le 6 janvier 2018). En ce sens, le documentaire «Bye» aborde ce problème et ses conséquences dramatiques.

¹³¹ Alain Létourneau, *Internet comme ressource commune : des questions pour une éthique des ordinateurs et des technologies de l'information*, Éthique publique, Volume 14, no. 02, 2012

véhiculés sur les réseaux sociaux et les droits d'auteurs qui, souvent, sont falsifiés. Dans le contexte de notre recherche, les propositions du professeur A. Létourneau sont pertinentes car nous soutenons l'importance de préconiser avant tout une philosophie des valeurs ainsi qu'une approche par principe pour favoriser le meilleur usage possible des technologies de la part du professeur et de l'étudiant du profil Tremplin DEC. D'ailleurs, A. Létourneau appuie les valeurs de participation, d'équité et de responsabilisation des usagers par l'entremise du cyber activisme dans le but d'inaugurer la participation conscientisée à Internet.

Penser l'Internet comme ressource commune a pour but de questionner la nature de la communication, l'usage approprié d'une telle ressource commune¹³² et la délimitation des sphères d'utilisation. En effet, le web 2.0 propose un champ de pratique aussi vaste que complexe en raison de sa nature commune. À cet égard, en quoi consisterait la problématique des communs ?

La problématique des communs met en lumière qu'à notre époque l'information est partagée davantage et semble tout à fait libre d'accès aux usagers. La technologie ouvre désormais des possibilités nouvelles, abolit les restrictions causées par la distance et permet de retracer les usagers en tout temps. Ces nouvelles possibilités favoriseraient l'instrumentalisation de l'être humain et pourraient mettre en péril sa liberté. Par souci de rayonnement sur le web 2.0, ce dernier semble pourtant disposé à sacrifier son autonomie ou permettre l'intrusion systématique de la surveillance électronique dans sa vie privée. Or, il s'agit d'un danger considérable qui devrait inciter à la plus grande précaution.

Le professeur A. Létourneau parle du besoin de construire une citoyenneté du savoir dans le but de responsabiliser les individus à l'égard de cette ressource commune et chercher à mieux comprendre la part des acteurs impliqués¹³³. En ce sens, Internet doit être défini en tant que commun. Tout comme doit l'être le savoir qui, à son tour, met en lumière un enjeu éthique par rapport à son accessibilité et sa conservation pour tous. La connaissance

¹³² Nous nous référons à la définition de E. Ostrom selon laquelle une ressource naturelle ou faite par les hommes dont il est difficile d'exclure les utilisateurs ou de limiter leur accès une fois que la ressource est fournie par la nature ou produite par les humains. Dans le cas qui nous concerne, on parle de ressources sociales et technologiques.

¹³³ Dans le cas du web 2.0, il s'agit des usagers (professeur, étudiant, gestionnaires des réseaux).

est le résultat de travail, d'efforts nombreux et soutenus (en terme de temps, d'énergie et d'argent) pour le bien de la collectivité. Chaque usager doit donc avoir le souci de la valoriser. Cependant le savoir, en tant que commun, n'est pas sans frais lorsque nous pensons aux coûts reliés au stockage des données, l'énergie consommée et les instruments matériels requis et nécessaires pour assurer son bon fonctionnement, ce qui introduit forcément des coûts de production et d'entretien. Cette démarche éthique doit être assumée par le techno pédagogue et transmise aux étudiants du profil Tremplin DEC, car ces derniers doivent comprendre que la ressource commune qu'est Internet change la dynamique des apprentissages et des interactions sociales.

Pertinente et justifiée, la problématique des communs s'inscrit logiquement à la suite des travaux amorcés il y a quelques décennies. Depuis le début des années 1980, l'implémentation de l'ordinateur personnel n'a cessé d'évoluer. Ce dernier est désormais en réseau, c'est-à-dire qu'il est interconnecté en temps réel dans l'espace web et modifie du même coup le cadre communicationnel. Le projet de faire une éthique des technologies de l'information à propos des problèmes mentionnés précédemment s'est poursuivi, notamment, dans les travaux de M. Nussbaum, S. Levmore¹³⁴ et E. Ostrom¹³⁵. Ce projet d'envergure visait dès le départ la proposition d'une approche spécifiée. Pour ce faire, ces trois auteurs ont insisté sur le besoin de dépasser la description des problèmes pour suggérer plutôt les normes préférables à adopter. Cet angle d'approche marque la fin de l'utopie entretenue à l'égard d'Internet qui avait pour promesse initiale, croyait-on, de rendre les usagers plus solidaires, compétents, avertis et transparents. C'est en raison des risques de dérive à l'égard des usages numériques qu'une réflexion sur la notion des «capabilités» proposée par la philosophe américaine M. Nussbaum¹³⁶ s'avère pertinente à propos des TIC, que nous devons réfléchir dans un contexte démocratique. En effet, le concept de «capabilités» s'inscrit dans une démarche de démocratie inclusive visant d'abord à questionner ce que l'individu est capable de faire et d'être en considérant

¹³⁴ Professeur réputé il a co-édité, en 2010, avec sa collègue M. Nussbaum, le livre *The Offensive Internet : Speech, Privacy and Reputation*.

¹³⁵ Intellectuelle de renom et Nobel d'économie en 2009, elle a entre autres travaillé sur la gestion des ressources communes (matérielles ou immatérielles) et des biens publics.

¹³⁶ Son œuvre vise à réfléchir sur une démocratie plus achevée afin de lutter contre l'inégalité sous toutes ses formes, par l'analyse de leurs conditions d'émergence.

l'ensemble de ses possibilités, de ses libertés de choisir et d'être. Conséquemment, il s'agit des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, économique et social.

Pour ce faire, M. Nussbaum distingue les capacités internes et les capacités combinées. Les premières concernent les caractéristiques d'une personne qui ont trait à sa personnalité, ses capacités motrices, perceptives ou intellectuelles, tandis que les secondes concernent les conditions politiques, économiques et sociales. Ainsi, selon l'auteure, nous devons retenir le rôle-clé joué par les politiques publiques pour mettre en place une telle approche. De la liste des dix capacités dressée par M. Nussbaum¹³⁷, retenons la sixième selon laquelle la raison pratique permet la possibilité à chaque individu de concevoir le développement de sa liberté de conscience et le développement d'une vision du bien afin d'engager une réflexion critique sur sa vie et ses agissements.

Or, la théorie des «capabilités» de M. Nussbaum peut servir de fondement à la réflexion sociologique que nous menons à l'égard des TIC puisqu'elle promeut la liberté d'expression. De plus les technologies modifient concrètement la nature de la communication entre le professeur et l'étudiant et s'inscrivent à leur tour dans une réflexion portant sur les possibilités individuelles d'accomplir sa liberté d'usager. En effet, les TIC s'appuient sur une éthique relationnelle à travers laquelle, selon M. Nussbaum, le souci des apparences des usagers prend la forme d'une réflexion sur la vulnérabilité du bien vivre.

La démocratisation de l'information et la facilité avec laquelle nous pouvons communiquer transcendent désormais les frontières et inscrivent les technologies dans un contexte de mondialisation. En amorçant d'abord la démarche réflexive au niveau individuel pour ensuite la conduire au niveau collectif, M. Nussbaum soutient que les «capabilités» ont pour but de défendre le pouvoir d'être et d'agir de l'individu contre tout ce qui peut l'empêcher d'exister. Du coup, nous devons penser au rôle des TIC dans le développement des conditions humaines et à la manière dont elles enrichissent le progrès

¹³⁷ Martha Nussbaum, *La théorie des capabilités*, p.76

éducatif et social. Ainsi, comment les TIC peuvent-elles améliorer la qualité de vie des étudiants du profil Tremplin DEC ?

L'enseignement de la philosophie, par l'entremise des TIC, doit d'abord exploiter la raison pratique de l'étudiant du profil Tremplin DEC et mobiliser ses capacités motrices et intellectuelles. En effet, le techno pédagogue doit se soucier de connaître la personnalité de ses étudiants pour les accompagner et les encadrer le mieux possible en fonction de leurs besoins particuliers. Par cette façon de faire, l'apprenant doit amorcer son apprentissage de la philosophie à partir de ses propres capacités d'apprenant et par la valorisation de ses aptitudes, qui lui révéleront son véritable pouvoir d'être et d'agir. C'est l'exercice de la raison pratique en situation d'apprentissage qui permettra l'amorce d'une réflexion critique sur lui-même et les apprentissages effectués.

Le paradigme d'enseignement et celui de la communication sont ainsi modifiés. Au lieu de s'adresser à un groupe sous la forme d'un exposé magistral, le techno pédagogue doit avant tout investir la liberté d'expression de l'étudiant et l'aider à accomplir sa liberté d'usager dans l'univers commun du web 2.0. Or, cette liberté d'usager est basée sur une interaction soutenue avec autrui et alimentée par un souci d'efficacité à l'égard de ses capacités. En ce sens, le techno pédagogue doit transmettre un contenu disciplinaire et une compétence technico-pratique des technologies qui révéleront à l'apprenant ce qu'il est et ce qu'il peut faire dans une communication multidimensionnelle dans laquelle il interagit avec ses camarades en même temps qu'il partage du contenu avec son professeur. La nature des interactions exige du même coup une attitude participative et collaborative.

La liberté permet d'élargir l'horizon des possibles pour favoriser les conditions d'accomplissement de l'individu. Ce que le professeur et l'étudiant du profil Tremplin DEC ont réellement les moyens de faire pour dynamiser la communication en situation d'apprentissage repose sur les possibilités techniques des technologies.

De son côté, quelle analyse réflexive la sociologie des usages propose-t-elle en ce qui concerne le durcissement des rapports humains ? Ce durcissement des rapports humains

risque-t-il de brimer les étudiants du profil Tremplin DEC dans leur apprentissage de la philosophie ?

1.2 La sociologie des usages : la citoyenneté numérique et le durcissement des rapports communicationnels en contexte socio-pédagogique

Les technologies de l'information et de la communication ont modifié l'organisation et la diffusion de l'information. En effet, l'avènement d'Internet et du web 2.0 a fait en sorte que « la figure de l'utilisateur n'a cessé d'évoluer tout au long du XX^e siècle, passant d'un récepteur soumis aux messages à un hyper acteur des technologies interactives doté d'un pouvoir, certes relatif, de publication, d'opposition et de négociation dans la relation avec un émetteur¹³⁸ ». C'est d'ailleurs en ce sens que la sociologie des usages¹³⁹ a produit des connaissances sur l'appropriation sociale des innovations techniques et l'insertion de nouveaux usages dans les pratiques pré existantes, favorisant du même coup la communication instrumentée entre les usagers du web 2.0 : le développement accéléré des TIC et le contenu des communications se répercutent aujourd'hui sur la nature des interactions et les dynamiques inter personnelles, de sorte que le but principal de la sociologie des usages est de questionner les pratiques numériques dans le but de comprendre concrètement les usages sociaux que font les usagers des technologies de l'information et de la communication.

Nous vivons dans une société de l'information où la tendance veut que chaque usager puisse revendiquer l'autonomie et la liberté de communiquer pour partager et commenter ce qu'il met en ligne ou ce qu'il voit circuler à tous les jours sur Internet. De l'usage commun¹⁴⁰ à la pratique¹⁴¹ recoupant l'emploi de techniques et l'expression d'attitudes sociales, l'appropriation de l'information est devenue, pour l'utilisateur, une manière d'acquiescer, maîtriser et transformer les protocoles, les codes et les savoirs afin d'être capable de transiger correctement avec autrui. Pourtant, rien n'assure aux usagers une quelconque compétence technique ni même la connaissance du lien contractuel qui les unissent sur le web. Selon la sociologue française G. Vidal, « nous pouvons parler

¹³⁸ Geneviève Vidal, *La sociologie des usages : continuité et transformation*, p. 16

¹³⁹ Précisément, Serge Proulx définit le concept d'« usage » comme l'emploi précis d'une technique.

¹⁴⁰ L'usage est défini comme une pratique établie socialement.

¹⁴¹ La pratique est définie comme une sorte d'habitude qui incorpore un savoir-faire.

d'usages sociaux à partir du moment où des modes d'utilisation se manifestent avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques existantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes¹⁴² ».

Les TIC ont changé les paradigmes de la communication, les interactions sociales ainsi que la relation pédagogique entre le professeur et l'étudiant en favorisant désormais une plus grande proximité entre eux. L'appropriation sociale des TIC repose essentiellement sur « la mise en œuvre de nouveaux outils et des nouveaux savoirs contribuant à la transformation du mode de gestion des connaissances propres au groupe qui s'approprie l'outil ¹⁴³». C'est précisément en ce sens que les technologies de l'information et de la communication ont changé les paradigmes puisque nous sommes passés d'une vision de la société composée d'un ensemble de structures objectives à une société construite sur l'intersubjectivité, dont l'idéal consiste en l'appropriation des outils de communication à des fins d'émancipation individuelle. Pour ce faire, la sociologie des usages exige le respect de trois logiques précises : technique, économique, sociale. En effet, la logique technique doit définir le champ des possibles. La logique économique doit quant à elle déterminer la rentabilité et la logique sociale doit cibler la posture particulière qu'adopte l'utilisateur selon ses désirs et besoins. En ce sens, l'usage des TIC que fait un utilisateur est façonné par ses valeurs et repose essentiellement sur ses pratiques éducatives et culturelles. Dans une telle situation, quelle serait la véritable autonomie de la part de l'utilisateur ?

La mutation du lien social qui s'opère avec les TIC repose sur l'hyper individualisme ainsi que sur une société connexionniste qui entretient ses communications au nom de l'efficacité et de la simultanéité. Dans le contexte d'une telle dynamique, le sociologue allemand N. Elias décrit l'individualité en affirmant qu'il s'agit de la plus forte pondération de l'identité du «je» sur l'identité du «Nous» et son détachement des groupes

¹⁴² Geneviève Vidal, *La sociologie des usages : continuité et transformation*, p.32

¹⁴³ *Idem*, p.33

traditionnels¹⁴⁴ ». Conséquemment, la métamorphose de la communication mettrait en lumière qu'il y a moins de mutualité que d'interactivité entre les usagers.

Ainsi en 2003, lors du Sommet sur la société de l'information, la vision des participants faisait consensus sur l'idée selon laquelle la révolution numérique, alimentée par les TIC, bouleverserait radicalement nos modes de pensée, de comportement et de communication. Cette révolution concernant l'usage permet d'ouvrir de nouvelles perspectives à la création du savoir, à l'éducation et à la diffusion de l'information puisqu'Internet « permet de situer l'utilisateur devant une réalité contrastée, multi topique et poly-chronique¹⁴⁵ » dans laquelle ce dernier peut s'interroger sur sa culture et ses valeurs. Or, le bouleversement sociologique anticipé en 2003 est aujourd'hui confirmé par l'explosion et la popularité intarissable des réseaux sociaux et des outils de communication qui permettent à l'utilisateur de valoriser son individualité, produire et partager du contenu en ligne. Comme le souligne le sociologue D. Cardon, «les outils d'information et de communication introduisent de nouvelles manières de communiquer, comme la connexion continue¹⁴⁶ », c'est-à-dire d'avoir la possibilité de se retrouver continuellement et sans répit en relation avec d'autres. C'est la raison pour laquelle la sociologie des usages définit l'utilisateur comme un producteur d'interactions supporté par les TIC. En effet, les technologies de l'information et de la communication traversent le corps social et promeuvent la culture du numérique. Comme J. Denouel et F. Granjon le mentionnent, «la médiation des TIC favorise l'émergence de nouveaux modèles de références, de valeurs, d'actions et de relations sociales qui transforment notre rapport à soi et au collectif, et participent à part entière à la production des sociétés contemporaines¹⁴⁷ ». C'est en ce sens, que la sociologie des usages met au cœur de ses réflexions la question de l'objectivation du social. La construction subjective du sens, la valorisation de l'autonomie et la compréhension de la liberté individuelle sont à comprendre afin de saisir l'ampleur des pratiques sociales que modifient concrètement les TIC. Ainsi, la sociologie des usages cherche à situer l'action de l'individu et les

¹⁴⁴ *Idem*, p.52

¹⁴⁵ Geneviève Vidal, *La sociologie des usages : continuité et transformation*, p. 158

¹⁴⁶ *Idem*, p.187

¹⁴⁷ J. Denouel, F. Granjon, *Communiquer à l'ère du numérique : regards croisés sur la sociologie des usages*, p.8

enjeux collectifs de la structure sociale dans le contexte actuel, qui est témoin de la mutation du lien social entre les usagers du web 2.0.

Déplorant le fait que les TIC entraînent le durcissement des rapports humains, quelle est la posture du sociologue S. Proulx ?

En France, comme ailleurs en Occident, les années 1980 furent propices au développement d'une sociologie des usages. Ce développement a permis d'introduire l'important débat sur la place de l'individu-sujet comme utilisateur des technologies de l'information et de la communication. Ceci marque une transition importante, puisqu'une des préoccupations des chercheurs était de savoir de quelle manière l'être humain se définissait face à l'objet technique ? Comme un simple usager de la technologie ? Comme un utilisateur passif et anonyme ou plutôt comme un penseur vigilant et curieux du développement technologique ? Ces trois questions mettent en perspective le rapport relationnel qu'entretiennent les individus à l'égard de la communication et de la nature des liens créés sur les réseaux sociaux. Encore aujourd'hui, Internet et les réseaux sociaux soulèvent le questionnement à l'égard du fondement et de la signification du rapport à autrui, la pertinence du contenu dialogique et la véritable authenticité des relations virtuelles.

Le point de départ sociologique de S. Proulx est de soutenir que les usages des technologies de la communication et le rapport que les usagers entretiennent à leur égard révèlent les nouveaux enjeux éthiques et politiques d'une société hypermoderne et hyper connectée comme celle dans laquelle nous vivons. Historiquement, les sciences sociales ont toujours eu l'habitude de penser l'action de la technique dans la société (en ce qui concerne les outils et les dispositions techniques pour une interaction viable). En ce sens, les années 1970 ont été marquées par deux conceptions majeures qui relevaient d'une épistémologie déterministe. Premièrement les essayistes, philosophes et sociologues ont tôt fait de définir l'innovation technique comme un élément moteur du changement social et historique. C'est ce que S. Proulx décrit lorsqu'il utilise le concept de déterminisme technique par l'entremise duquel les technologies numériques ont la capacité de définir un nouveau monde virtuel. L'approche déterministe consiste à évaluer les effets des dispositifs techniques sur les comportements individuels et collectifs, ainsi que sur les

changements socio-historiques. Deuxièmement, S. Proulx a insisté sur les déterminations du cadre social dans le développement des innovations techniques, les définissant comme un mécanisme de reproduction des inégalités, des fractures, des hiérarchies du tissu social. Dans ce cas-ci, ce dernier utilise le concept de déterminisme social. Pour éviter ce double déterminisme S. Proulx suggère donc une tierce posture.

En ce qui concerne l'influence et la prépondérance de la technique, les recherches de S. Proulx se divisent en deux temps. D'abord, une première étude explique l'utopie d'un monde où une participation active de l'utilisateur représente une activité conviviale, authentique et utile. Une autre étude postule quant à elle l'existence d'une vision pessimiste où le spectacle, l'hédonisme et le narcissisme cacheraient mal la détresse des masses anonymes et solitaires où l'individu s'invente une vie, incarne une identité virtuelle en croyant combler ses carences par une proximité avec les autres tout aussi virtuelle. Dans cette situation, l'homme vit dans une représentation qu'il se fait de la réalité, risquant d'être un sujet simplement aliéné et objectivé qui, pour reprendre un terme central de l'existentialisme athée du philosophe français Jean-Paul Sartre, se chosifierait volontairement comme objet du monde.

S. Proulx considère que les technologies de l'information et des communications encadrent –voire structurent– autant l'univers social, économique et politique, et qu'elles ont le pouvoir de rassembler et d'unifier les citoyens autour de projets constructifs et solidaires. En ce sens, le sociologue a une vision optimiste du pouvoir, du rôle et de l'impact immédiat des TIC : connue, cette vision est dominante en Amérique, en Europe et au Japon. Par l'entremise des technologies l'utilisateur a la possibilité de gagner du temps, d'abolir l'attente, de viser une certaine forme de proximité permanente avec autrui. Ainsi, les TIC métamorphosent complètement le rapport au temps et aux relations interpersonnelles. Face à la vitesse rapide des communications et un flux informationnel aussi direct nous pourrions sembler perdants à vivre autrement puisqu'il apparaît fort risqué d'être éloignés ou de se distancer des communications des autres¹⁴⁸. Du coup, le pouvoir des TIC de modifier directement le rapport au temps et sa gestion est connu de tous. Dans le domaine social, nous pouvons parler des rapports à autrui qui sont

¹⁴⁸ Être débranché laisse souvent l'impression d'être coupé du monde.

prestement influencés par la technologie. Dans le domaine de l'éducation, c'est tout le rapport au partage des connaissances et à la manière de les transmettre par l'entremise de la technologie qui nous aurions avantage à revoir.

Dès l'avènement des TIC, le but du progrès technique était de favoriser «une société d'information qui voulait offrir de nouveaux concepts de liberté et d'égalité, qui pourrait incarner la liberté de décision et l'égalité d'opportunité».¹⁴⁹ Or, l'usage et les intérêts des consommateurs, comme nous le voyons surtout chez les étudiants, est *a priori* ludique et superficiel. Plus que jamais, nous constatons que le temps maximisé l'est davantage pour le loisir et beaucoup moins pour le travail ou les études. En pratique, cette attitude met en lumière une difficulté rencontrée par les pédagogues puisque les étudiants, sauf une petite minorité, ne voient pas les TIC comme un outil de travail utile et profitable, mais comme un outil de divertissement.

Comme nous l'avons déjà expliqué les TIC ont modifié le rapport relationnel à autrui, au temps et à la pédagogie. Désormais, malgré l'émergence d'un nouvel écueil, la structure hiérarchique est fortement contestée car chaque individu devient son propre centre d'intérêts au milieu de tous. Dans les sillons de la modernité, les TIC ont radicalisé l'individualisme et les individus ont l'impression de pouvoir s'auto-suffire en prenant ponctuellement autrui comme un objet utile et en considérant l'égalité des rôles ou des statuts. Ce type de relation peut-il proposer un monde plus convivial, plus juste, plus authentique ? Il serait permis d'en douter.

Il pourrait sembler naïf de croire ou même de supposer que le développement des technologies (et au sens plus large de l'informatique) ait saboté le visage que nous connaissons de la société québécoise. De nombreux ignorants jugent la technologie de manière radicale et condamnent la dépersonnalisation des rapports humains ou l'anonymat bureaucratique engendré par l'usage des ordinateurs. Historiquement, les années 1970 ont introduit des scénarios prospectifs qui furent justifiés et tenaces en raison du déclin des grandes promesses politiques et des idéologies décadentes. À l'époque, nous assistions à un désenchantement du monde et des valeurs, ainsi qu'à une

¹⁴⁹ Serge Proulx/Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.14

certaine désillusion généralisée. Aujourd'hui, au XXI^{ème} siècle, nous devons considérer et accepter une réalité incontournable : la prépondérance de la mondialisation a eu comme premier effet direct de laisser comprendre que les TIC globalisaient l'individu dans son rapport à autrui. Maintenant, le rapport est élargi au sein du «village global» et non plus limité à une seule société ou, plus étroitement, à une seule communauté.

En dépit des progrès techniques notables et bénéfiques de la dernière décennie, les technologies de l'information et des communications ont de nombreux pourfendeurs. Les plus récalcitrants affirmeront que les TIC risquent d'objectiver davantage les gens que de les aider à devenir solidaires et affranchis. Et les plus farouches opposants les dénonceront en soutenant qu'elles sont une source possible de fuite ludique et d'abus de pouvoir. Les rapports humains sont catégorisés pour être plus anonymes, masquant par le jeu de rôle l'individu qui désire être celui qu'il n'est pas, ce que Claude Baltz¹⁵⁰ nomme «le clivage». Ainsi, devons-nous déplorer la promotion du narcissisme ou plutôt saluer le développement constructif des échanges ? La question peut se poser.

De plus, les détracteurs des TIC dénoncent le fait que les utilisateurs soient devenus de vulgaires solitudes interactives. Par exemple, vouloir parler de soi abondamment et chercher à s'exposer continuellement constitue deux actions motivant le même effet miroir de vouloir se complaire sans retenue dans l'image que l'individu désire véhiculer. En valorisant de façon excessive le recours à l'image, le contenu intellectuel risque de s'en trouver altéré ou dévalorisé. Cette vision pessimiste et ombrageuse catégorise et condamne les TIC à enfermer les individus dans une sphère privée donnant l'impression d'être coupée du monde. C'est ce que les détracteurs appellent l'atomisation des individus. Inévitablement, s'isoler est l'action volontaire de l'individu qui cherche à se couper du monde, de la critique, du risque d'être différent ou original. La pire conséquence ainsi soulevée est celle que l'individu peut voir davantage les activités et l'information circuler sur Internet, certes, mais qu'il risque néanmoins de vivre dans une réclusion numérique. C'est ce que S. Proulx déplore lorsqu'il affirme que les TIC, malgré le pouvoir attractif qu'elles ont, favoriseraient une dynamique d'utilité et encourageraient

¹⁵⁰ Professeur et chercheur en information et communication à Paris VIII, spécialiste de la cyberculture

une relation impersonnelle où les usagers deviendraient facilement corvéables au moindre désaccord ou à la moindre divergence d'opinion. C'est précisément ce que S. Proulx déplore lorsqu'il dénonce le durcissement des rapports humains.

Le développement des technologies tel que nous le connaissons influence directement l'évolution d'une société comme la nôtre et inaugure plusieurs changements dans la façon de penser des individus. En ce sens, nous pourrions croire en un certain déterminisme social et faire un lien pertinent avec la théorie du penseur canadien M. McLuhan, qui soutenait l'idée selon laquelle ce n'est pas le message (ou contenu) qui importe le plus, mais le médium : «c'est la nature même du support technique qui est sensé influencer directement la sphère socio culturelle, voire la sphère politique¹⁵¹». Selon cette logique, le sociologue peut mesurer les effets et les impacts des technologies de l'information dans la société comme une source déterminante des changements.

De son côté, S. Proulx affirme qu'il ne suffit plus maintenant de partir des technologies pour voir comment elles agissent sur le social. La démarche à préconiser serait plutôt inversée, car «il faut déterminer en quoi les structures de reproduction sociale conditionnent le développement des technologies¹⁵²».

Malgré les nombreux avantages qu'elles offrent, les technologies de l'information et de la communication représentent un moyen pour la reproduction des inégalités. Précisément, Internet a hiérarchisé et discriminé les masses en fonction de la culture, de l'instruction, des connaissances et des aptitudes pour la recherche. Face au développement et à la diffusion rapide des contenus numériques, ce ne sont pas tous les citoyens numériques ni tous les étudiants qui ont la compétence à l'égard des TIC ou qui ont à leur disposition l'équipement adéquat. Au Québec, l'accès à Internet demeure difficile dans certaines régions¹⁵³, au point où Pauline Marois en avait fait une priorité durant la campagne électorale provinciale de 2012. C'est sans compter la pauvreté économique qui touche plusieurs familles, pour qui acheter un ordinateur portable ou un Ipad est impensable

¹⁵¹ Serge Proulx/Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.19

¹⁵² *Idem*.

¹⁵³ En particulier la Gaspésie.

puisque une telle dépense exigerait trop de sacrifices. À petite échelle, les disparités sont réelles.

De leur côté, les penseurs technicistes vantent le développement technique en soutenant les avantages du progrès et le savoir-faire que l'utilisateur peut développer. Cependant, les sociologues et les philosophes dénoncent les lacunes et les conséquences négatives de cette course au progrès obnubilée par l'ambition de maximiser à tout prix la communication de masse. L'économie d'une réflexion sur la technique et les usages est continuellement décriée. La ligne est donc ténue entre l'aliénation et l'utilité pratique, efficace et productive. Devant un tel constat il est impératif, dira S. Proulx, de dépasser les visions déterministes et négatives, qu'il juge trop restrictives. D'un côté il y a la technologie et l'avancée technique fulgurante et, de l'autre, la société. Une société doit comprendre que l'usage de la technique est profondément ancré dans le social, précisément au sein des systèmes de valeurs et d'idéologies. Les sociologues et les philosophes soutiennent que l'usage d'une technique n'est pas socialement neutre, de sorte que l'innovation technologique peut constituer un des leviers des changements sociaux.

L'étude sociologique de S. Proulx permet d'éclairer les anticipations spéculatives ou futurologiques et aide à mesurer les impacts ainsi que les changements causés par le développement du web 2.0. *A fortiori*, nous avons l'opportunité de mieux voir et de mieux comprendre l'enjeu des TIC pour détailler avec plus d'acuité les usages techniques et les usages personnels. La compréhension des études sociologiques doit donc se faire par l'individu et, le cas échéant, par la collectivité. Au final, la liberté individuelle et la liberté collective peuvent se conjuguer.

Depuis 1960, la littérature sociologique conserve principalement trois définitions centrales face à l'usage des TIC : de consommation (ou achat d'un produit), d'utilisation (face à face entre l'utilisateur et le dispositif), d'appropriation (ou maîtrise technique et cognitive de l'objet, utilisation créative). D'une façon plus précise, la première définition se rattache à la sociologie de la consommation. La seconde se rattache à l'ergonomie cognitive. Et la troisième, quant à elle, se rattache à l'utilisation en contexte organisationnel, socio-historique et cognitif.

Dans ses recherches, S. Proulx insiste sur le concept d'«usage social». Ce concept se définit comme l'usage individuel et collectif basé sur des besoins, des idées et des buts. Historiquement, la notion d'usage est proposée pour la première fois par des sociologues américains (uses and gratifications) issus de l'école de Columbia, qui ont participé à la constitution d'études des communications de masse en Amérique du Nord. Ces penseurs ont noté trois pôles centraux autour desquels gravitaient leurs réflexions : l'influence des médias, ce que font les gens avec les médias et ce que les médias font aux gens. Retenons pour l'essentiel que les médias ont le pouvoir d'influencer l'opinion des masses, que les gens les utilisent principalement pour s'informer et communiquer, et que les médias aident souvent à fabriquer le consensus social.

Aujourd'hui, dans le contexte de conversion numérique des sociétés occidentales, nous comprenons qu'«avec la diffusion accélérée et la prégnance des technologies de communication liées à Internet, les outils (forums, réseaux sociaux, blogs) deviennent des lieux privilégiés de production et d'usage de contenus médiatiques informatifs, culturels, éducatifs¹⁵⁴».

De son côté, en 2008, le chercheur australien Axel Bruns proposait d'utiliser l'expression «produsage» pour décrire ces doubles pratiques de la part des internautes où ceux-ci sont simultanément des producteurs de contenu et des usagers. C'est précisément ce concept qui permet d'expliquer l'importance et les enjeux des technologies dans le cadre des études supérieures lorsque nous définissons avant tout les étudiants comme des créateurs de contenu et, *a fortiori*, comme devant être et devenir des créateurs responsables de la construction de leurs connaissances.

S. Proulx se penche d'une façon particulièrement lucide sur la manière de penser les usages. Pour ce faire, il exploite trois approches classiques qui, entre 1980 et 1995, ont marqué le domaine de la sociologie. La première référence s'inspire d'Everett M. Rogers et de son ouvrage *Diffusion of Innovations* qui marque un tournant dans l'histoire de la réflexion sociologique à propos de la théorie de la diffusion. Ses recherches ont essentiellement porté sur la diffusion des innovations techniques. La

¹⁵⁴ Francis Jauréguiberry/Serge Proulx *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.27

seconde référence s'inspire quant à elle de la tradition anthropologique américaine et de la pensée d'Alfred Kroeber.

Précisément, E. Rogers modélise le principe d'adoption de l'innovation en cinq phases : la connaissance (s'exposer à l'innovation), la persuasion (début d'une prise de décision), la décision (choix d'adoption ou pas), la mise en œuvre (utilisation et évaluation de l'innovation, la confirmation (affirmation du choix). Pour lui, «la perception subjective de l'innovation par les individus, souvent vécue en terme de distinction ou de satisfaction, joue un rôle tout aussi important que sa dimension objective pensée en termes économiques¹⁵⁵».

Cinq caractéristiques sont d'emblée nécessaires pour pouvoir adopter l'innovation technique : son avantage relatif (prix et bénéfices escomptés), sa compatibilité avec les valeurs du groupe d'appartenance, sa complexité (sa relative difficulté à être utilisée et comprise), son *potentiel d'essai* (possibilité de l'expérimenter) et sa visibilité (possibilité d'être évaluée en fonction des résultats). Quant à eux, les usagers sont méthodiquement classés en cinq profils. Ces profils représentent un miroir des usages selon le type d'utilisateur : les innovateurs (personnes audacieuses), les adoptants précoces (après l'avènement d'une innovation, ce sont les premiers à l'adopter), la majorité précoce (des personnes dynamiques mais prudentes, qui adoptent l'innovation une fois les effets positifs prouvés), la majorité tardive (ceux qui suivent comme des moutons) et les retardataires (ceux qui mettent du temps à adopter la technologie ou qui la refusent). Ces derniers pourraient aussi être définis comme des obscurantistes qui jugent ou critiquent le progrès technique en repoussant le plus possible l'avènement des technologies dans le quotidien.

Cet optimisme affiché pour l'innovation met en lumière le fait que les usagers sont perçus à travers leur passivité. Ainsi, E. Rogers voit la résistance au changement de la majorité tardive comme une incapacité à comprendre le progrès ou à se définir différemment, sous prétexte de se complaire dans une mentalité de «vieille école». Le principal défi des TIC reposerait sur une sociologie des usages prônant avant tout la compétence des usagers et

¹⁵⁵ Francis Jauréguiberry/Serge Proulx *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.33

l'autonomie des pratiques. En ce sens, les technologies de l'information et de la communication auraient pour but de responsabiliser l'utilisateur en lui permettant de développer des compétences pratiques et techniques pour le rendre efficace, indépendant et polyvalent. C'est d'ailleurs la position sociologique qu'adopte S. Proulx à l'égard des TIC, même s'il déplore rigoureusement le fait que la communication devienne de plus en plus impersonnelle et anonymes entre les usagers. Camouflée derrière cette condamnation se trouve une compréhension du rapport au temps et à la productivité complètement modifié depuis l'avènement, entre autres, de la mondialisation.

Les années 1980 ont libéralisé l'usage des télécommunications en plus de transformer de façon significative l'identité des usagers. Le citoyen est maintenant considéré comme le centre des communications : «il doit communiquer de n'importe où et n'importe quand¹⁵⁶» comme l'affirmait l'une des publicités de la compagnie Orange en 2006. La disponibilité est devenue acquise en temps réel, peu importe l'occupation, l'endroit où la personne se retrouve et le moment de la journée. Est-ce toujours profitable ou avantageux ? Nous pouvons en douter.

La sociologie des usages constitue un moyen permettant d'améliorer l'exploitation de la technologie. En ce sens, le trio composé de «l'innovateur, du réformateur et de l'utilisateur» a pour défi de penser l'évolution des TIC par une réflexion critique. Ainsi, la mise en commun des intelligences et des compétences doit être au service des usagers mais aussi du développement technologique pour mettre en évidence qu'à eux trois, ils peuvent circonscrire l'ensemble des profils des utilisateurs. Désormais, disait S. Proulx dans les années 1980, la société doit se penser et pouvoir progresser de façon notable avec les médias. Du coup, le développement élargi de l'Internet et des réseaux sociaux lui donne aujourd'hui raison.

La première topique (1980-1995) de la sociologie des usages visait l'appropriation sociale des technologies, où l'usage était en réalité le moyen de s'approprier et maximiser par l'usage la compréhension de l'utilisateur. Évidemment, cette pratique est viable et constructive si elle est contextualisée et influencée par une manière de faire précise. En

¹⁵⁶ Francis Jauréguiberry/Serge Proulx *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.40

effet, posséder et comprendre les outils exige de la part de tout usager une volonté réelle pour soutenir le renouvellement de ses pratiques. Du fait de sa progression fulgurante, le web 2,0 est la preuve tangible que tout usager doit s'actualiser en même temps que les nouveautés et le développement de nouvelles plateformes.

En sociologie, les chercheurs regroupent par profil les représentations de la technique. En fonction des besoins, des buts recherchés par les utilisateurs et du contexte social d'utilisation (c'est indéniable et même incontournable, l'usage s'inscrit toujours dans un cadre socio-culturel et politique), les TIC sont perçues différemment : à la fois comme objet ou comme vecteur d'un discours social tenu à l'école, dans la rue, ou dans les médias de masse. En ce sens, la société est fortement imprégnée par les TIC et le pouvoir de la technologie influence à elle-seule l'évolution sociale.

La sociologie des usages se comprend en contexte, car elle est toujours située et inclusive de plusieurs spécificités, que ce soit des valeurs ou des principes. À l'heure où les technologies sont rapidement développées et renouvelées pour permettre des progrès continus, nous risquons de voir une technicisation accrue dans les communications entre usagers. D'ailleurs, le sociologue français Alain Gras plaide en ce sens lorsqu'il affirme que l'utilisateur s'approprie la technologie au niveau individuel en fonction de sa personnalité, pour ensuite le faire au niveau du groupe d'appartenance (classe sociale, âge, sexe) et finalement au niveau de la culture (au sens géographique de culture régionale, nationale). De cette façon, les usages nous en apprennent considérablement à propos de la dynamique sociale et communicationnelle.

Une bonne gestion des technologies est devenue un réel besoin pour rentabiliser davantage le temps et améliorer l'efficacité au travail. Avec la communication en temps réel, l'accélération des échanges et la diffusion ininterrompue de l'information, le rapport au temps est maintenant modifié. Par exemple, avec la possibilité de suivre l'actualité en direct, les utilisateurs peuvent être informés en continu. Plutôt que de lire à chaque jour des informations nouvelles, nous pouvons maintenant suivre leur développement de minute en minute. Ainsi, le rapport n'est plus de jour en jour (par exemple, lire le journal à chaque matin pour connaître les faits, les événements et les sujets importants qui défraient les manchettes), mais d'heure en heure où nous pouvons suivre désormais en

direct la progression d'une information de manière détaillée. À cet égard, prenons en guise d'exemple le réseau social de micro blogage Twitter qui démontre merveilleusement bien la vitesse avec laquelle les usagers partagent et commentent l'actualité. Davantage titillés et curieux, les utilisateurs des TIC ont donc l'information à portée de main et sont potentiellement toujours à l'affût pour connaître ce qui se passe ici comme ailleurs, ou même consulter l'actualité de leur domaine d'expertise. En ce sens, le souci de rentabiliser le temps et de maximiser la communication est bien réel, car l'information est «toujours présente» et se développe à chaque instant alors qu'auparavant, durant les années 1970 et 1980, l'information reçue était «toujours passée». Nous apprenions après-coup le contenu de l'actualité et le cours des événements.

Avec le développement rapide des technologies et la démocratisation d'Internet, il est désormais plus difficile de catégoriser de manière simpliste la société dans laquelle nous vivons puisque nous sommes présentement témoins de la multiplication de nouveaux comportements, de nouvelles habitudes, de nouveaux repères et de nouvelles tendances sociologiques. L'époque actuelle, affirme S. Proulx, apparaît ainsi comme une «radicalisation de la modernité» qui tend à disjoindre l'humanisme du sujet et la technicisation des systèmes (utilitarisme instrumental). Désormais, pour reprendre son expression, nous voyons des «éclats de société¹⁵⁷». En ce sens, la société est vue comme un ensemble de pratiques sociales hétéroclites dans laquelle l'individualité des individus est magnifiée. Il s'agit d'un changement historique majeur puisque la société n'est plus définie comme un tout en soi, mais comme un ensemble regroupant une multitude de sujets individualisés qui revendiquent une indépendance et une autonomie des uns envers les autres, plutôt qu'une solidarité commune. L'observation de cette réalité met en lumière les forces et les faiblesses de pareils comportements. Du fait de disjoindre l'humanisme et la technicisation, nous pouvons constater une construction de sens inachevée des libertés individuelles puisque l'individualisme a pour but de justifier les mérites et les avantages d'une action particulière plutôt que l'action qui unit ou relit les utilisateurs entre eux. La multiplication du sens n'enrichit pas automatiquement la liberté collective, mais risque de conforter l'individu dans ses besoins particuliers.

¹⁵⁷ Francis Jauréguiberry/Serge Proulx *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.105

Selon l'intérêt ou les besoins variables de l'utilisateur, S. Proulx définit trois logiques d'action à l'égard des TIC. Ces trois logiques servent à identifier et catégoriser les comportements individuels face aux technologies. Les voici :

- 1- **Logique d'intégration.** Basée sur l'impression de devoir être connecté pour exister socialement. Cette logique est motivée par la généralisation de l'information en temps réel. «l'appartenance de chacun est maintenant choisie et non imposée; c'est là un changement historique¹⁵⁸». L'appartenance est de plus en plus occupationnelle. Aussi, l'identité singulière est dissimulée sous un profil ; appartenir à un profil conforte une même façon de penser ; néanmoins, la chosification de l'autre est présente puisqu'autrui est un agent de satisfaction *a priori* avant d'être considéré comme une personne (sans lui octroyer une identité propre, autonome et différente, il est la représentation agréable de ma propre pensée). L'individu est défini comme un «branché».
- 2- **Logique de prise de distance** (logique critique) : cette logique laisse place à la subjectivation. L'utilisateur «rationalise le temps, les relations humaines et les tâches pour restreindre les temps morts¹⁵⁹». Contrairement à la première logique l'utilisateur se voit lui-même comme un véritable sujet autonome et libre, comme un acteur responsable de sa propre vie. Malgré cette conviction d'être affranchi des autres, nous constatons l'existence d'une lutte épique au niveau personnel entre la subjectivité de l'individu qu'il revendique et l'objectivation que la technique fait de lui en le définissant comme un être anonyme et homogène à tous les autres.
- 3- **Logique utilitaire** : celle-ci correspond à la mise en scène de soi dans le but d'avoir une plus grande visibilité, voire une plus grande popularité. Cette approche introduit une dualité entre l'identité réelle (ce que la personne est véritablement et l'identité numérique (le rôle ou l'image qu'une personne se donne pour se substituer). Dans ce cas-ci, l'utilisateur cherche à réaménager son temps en fonction des possibilités qu'il a (informations, contacts humains). Il désire naïvement l'ubiquité médiatique en utilisant les réseaux et médias sociaux pour satisfaire dans l'immédiat ses désirs narcissiques et ses attentes, ce que S.

¹⁵⁸ Serge Proulx/Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.106

¹⁵⁹ *Idem*, p.110

Proulx appelle «le surfing jouissif¹⁶⁰». Par contre, il faut mettre en garde face aux effets potentiellement pervers : «alors que l'information apporte forme aux choses, la surinformation nous plonge dans l'informe¹⁶¹». Pour pouvoir donner forme (une signification) aux informations, il est nécessaire de prendre distance lucide. C'est ce qui permet à l'individu de comparer, confronter, vérifier et formuler une interprétation.

Devant cette structure de pouvoir que représentent les TIC, il est important d'y réfléchir afin de mettre en lumière ce que nous sommes en tant qu'individus et usagers. Ainsi, sommes-nous véritablement libres ou bien dominés par les technologies ? Cette interrogation soulève une dualité entre la question de la dépendance et celle du contrôle à l'égard des contenus communicationnels que les usagers partagent quotidiennement.

En ce sens, la sociologie des usages correspond à deux grandes aspirations : la première, celle d'utiliser sa rationalité le plus possible et, la seconde, développer sa créativité, son autonomie et sa subjectivité. Dans le cas où nous voudrions les inclure à notre pratique d'enseignement auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, de quelle manière pourrions-nous utiliser les technologies de l'information et de la communication comme des outils de base à notre enseignement pour améliorer notre communication ? Avant d'aborder ce point dans le second chapitre, qu'en est-il de la citoyenneté numérique du point de vue sociologique ?

1.3 La citoyenneté numérique et la sociologie : un enjeu éducatif

La citoyenneté numérique découle du développement des technologies de l'information et de la communication, et de l'avènement de la mondialisation qui a aboli les frontières et globalisé le monde¹⁶². L'espace public qui est le nôtre s'inscrit désormais dans le contexte de la mondialisation de la culture. Ce dernier est structuré, entre autres, par les réseaux sociaux, lesquels offrent l'occasion de conscientiser facilement et rapidement les masses puisqu'ils s'inscrivent dans le prolongement des valeurs démocratiques. Ainsi,

¹⁶⁰ Serge Proulx/Francis Jauréguiberry, *Usages et enjeux des technologies de communication*, p.116

¹⁶¹ *Idem* (Serge Proulx cite ici les propos d'Edgar Morin, sociologue français)

¹⁶² La réalité actuelle de la mondialisation met malgré tout en lumière de nombreuses disparités entre les sociétés, notamment les fractures économique, numérique et sociale.

l'explosion des communications survenue depuis quelques années conditionnerait le fonctionnement d'Internet, marquerait son évolution et ses tendances. C'est ce qui fait dire à S. Proulx que les communications sont aujourd'hui devenues des méga systèmes informationnels qui acheminent un flux d'informations grandissant et multiplié¹⁶³ dans un univers dépourvu de frontières physiques. Malgré cela, pour quelle raison ce dernier dénonce-t-il un déficit démocratique ?

L'espace public structuré par les nouveaux réseaux est un espace ouvert qui ne débouche pas nécessairement sur un espace politique orienté vers la prise de décision collective. Les blogues, les forums ou les communautés de partage facilitent l'interaction, mais ils n'incitent pas pour autant les participants à agir concrètement. Dans les faits, la conscientisation et l'éducation aux valeurs démocratiques de liberté, d'engagement et de participation ne débouchent pas forcément sur l'action. C'est la raison pour laquelle S. Proulx souligne l'importance de réfléchir à la virtualité comme catégorie permettant de penser le social afin de comprendre l'usage de la notion de communauté virtuelle.

La réalité virtuelle entraîne une transformation sociale et culturelle majeure qui exige de repenser la notion de communauté. Traditionnellement, le sociologue allemand F. Tönnies définissait la communauté comme «un collectif fondé sur la proximité géographique et émotionnelle, impliquant des interactions directes, concrètes et authentiques entre ses membres¹⁶⁴». Aujourd'hui, dans le contexte numérique du web 2.0, une communauté virtuelle se définit comme un «ensemble de personnes reliées par ordinateurs dans le cyber espace, qui se rencontrent et ont des échanges par l'intermédiaire d'un réseau informatique et qui partagent des intérêts communs¹⁶⁵». En 1995, le philosophe et sociologue P. Lévy s'affichait comme un penseur de la société numérique telle que nous la connaissons aujourd'hui en soutenant que la fin la plus élevée du web est l'intelligence collective et qu'Internet augmente de façon significative les capacités de coopération des usagers. La réflexion qu'il développe sur le nouveau

¹⁶³ S. Proulx, *Vers une citoyenneté simulée : médias, réseaux sociaux et mondialisation*, p. 11

¹⁶⁴ S. Proulx, *La virtualité comme catégorie pour repenser le social, l'usage de la notion de communauté virtuelle*, p.101

¹⁶⁵ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/travail-apprentissage-collaboratifs/de-quoi-parle-t-on/notion-communaute-virtuelle> (site consulté le 30 mai 2017)

rapport de l'homme à l'espace-temps ¹⁶⁶soutient l'idée selon laquelle «la virtualisation est une mutation d'identité¹⁶⁷» engendrée par la déterritorialisation des lieux et structures de communication traditionnelle. S'ensuit logiquement une transformation du mode d'être des individus en situation de communication puisqu'Internet est doté de son propre espace-temps où «le virtuel n'est pas opposé au réel. C'est au contraire un mode d'être fécond et puissant qui donne du jeu au processus de création, ouvre des avenir, creuse des puits de sens sous la platitude de la présence physique immédiate¹⁶⁸». C'est précisément dans cette dynamique que les étudiants du profil Tremplin DEC sont situés pour acquérir le savoir philosophique et la compétence techno pédagogique. Les infrastructures actuelles permettent de décroisonner l'enseignement de la philosophie et le déterritorialiser, ce qui peut potentiellement enrichir la formation de l'étudiant, diversifier son horizon intellectuel et enrichir sa créativité.

Bref, même si la citoyenneté numérique permet de définir un nouveau mode d'être-ensemble elle ne doit pas être comprise comme une dénaturation du social, mais plutôt comme un aspect de sa complexification croissante : les concepts de «communauté» et de «technique» sont susceptibles d'évoluer constamment. Toutefois il importe, aux dires de S. Proulx, de distinguer la communauté virtuelle fondée davantage sur la communauté d'intérêts que sur le voisinage géographique, de la communauté en réseau qui vise quant à elle l'appropriation citoyenne des réseaux interactifs au profit du développement de la démocratie locale. Sur le plan sociologique, nous parlons d'une notion dynamique qui influence la manière dont la société se conçoit elle-même. Ainsi, Internet doit être considéré comme une évolution culturelle.

En lien avec l'éducation, qu'en est-il de la sociologie compréhensive et l'enjeu de la réalité virtuelle dans l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC ?

¹⁶⁶ Pierre Levy, *Sur les chemins du virtuel*, 2007.

¹⁶⁷ *Idem*, p.4

¹⁶⁸ *Idem*, p.2

1.3.1 La communauté virtuelle pour penser le social : la sociologie compréhensive

Le rôle du sociologue, disait Umberto Eco, est d'être présent dans les lieux publics où s'élaborent les nouvelles images et les nouveaux rapports humains¹⁶⁹. Après avoir analysé la sociologie des usages afin d'éclairer la nature et les contenus des pratiques, nous pouvons considérer la sociologie compréhensive comme une approche sociologique complémentaire à l'égard des technologies de l'information et de la communication car elle s'intéresse au sens que les gens ou les organisations donnent à leurs pratiques et représentations. En effet, le lien ténu entre les TIC et la sociologie concerne la prise en compte de la transformation de la communication, qui demande de porter un regard nouveau sur la dynamique des interactions entre les usagers. Ainsi, nous pouvons à juste titre questionner le dynamisme interne prévalant dans les interactions fondées sur les TIC et la manière de renouveler l'approche de la compréhension du social. Mais d'abord, qu'est-ce que la sociologie compréhensive ?

La sociologie compréhensive a pour objet l'action sociale et veut comprendre les comportements pratiques des individus. Concrètement, «elle consiste en la compréhension et en l'interprétation des productions ou des actions d'un être doté d'intentionnalité¹⁷⁰». La problématique de la compréhension émerge d'une interrogation formulée par le sociologue sur la manière d'appréhender les activités d'individus dotés de la capacité de se fixer des fins, mais aussi de les changer, puisqu'ils subissent continuellement des influences du milieu dans lequel ils vivent. Figure de proue de ce courant qu'il a créé en 1913, le sociologue allemand M. Weber s'interroge précisément sur la détermination de la causalité dans le but d'analyser les faits humains, culturels et sociaux afin de comprendre la constitution du sens des activités humaines. Comme il le disait lui-même : «le monde humain est un monde culturel, les situations dans lesquelles les individus vivent sont constituées selon des significations, des raisons, des projets, des rêves, des représentations imaginaires¹⁷¹». Pour comprendre cette dynamique, dira-t-il, «le sociologue n'est pas face à un objet du monde extérieur, mais il est un sujet face à

¹⁶⁹ Denis Jeffrey, Michel Maffesoli, *La sociologie compréhensive*, 2005

¹⁷⁰ *Idem*, p.20

¹⁷¹ *Idem*, p.19

d'autres sujets qui entretiennent des relations sociales¹⁷²». Ainsi, l'objectif est de comprendre de quelle manière l'homme se comporte dans la société ou au sein d'une communauté, de quelle manière aussi il forme ses relations et les transforme selon son intentionnalité. La compréhension de la vie sociale passe donc par l'activité des hommes au sein des institutions et du besoin d'inclure la relativité significative qui permet de comprendre le sens que l'homme vise subjectivement dans son comportement social. Ainsi, on ne peut réduire et penser la sociologie comme une simple étude des faits sociaux, car l'individu se comporte en fonction de ses valeurs et ce qu'il cherche à être.

La sociologie compréhensive a pour fondement l'individu et pour objet propre le besoin de saisir le sens d'une activité ou d'une relation. En effet, pour qu'une attitude ou un comportement soit intelligible, l'individu doit en penser le sens et le saisir car il est «l'unique porteur d'un comportement significatif¹⁷³». Toute relation intelligible par la compréhension doit en même temps se laisser expliquer causalement puisque «notre connaissance n'est satisfaite que si elle a expliqué causalement une activité et en même temps saisi le sens visé subjectivement¹⁷⁴». En se fondant sur le rapport aux valeurs, M. Weber distingue logiquement l'activité en général de l'activité sociale. La première est un comportement basé sur un agent qui lui donne un sens objectif, tandis que la seconde est, d'après le sens visé, le fait que l'agent se rapporte au comportement d'autrui pour y orienter son comportement en conséquence, ce qui fait dire au sociologue allemand que «la présupposition fondamentale d'une activité sociale est donc la relativité significative au comportement d'autrui¹⁷⁵».

Max Weber porte une attention particulière au caractère intentionnel des actions sociales, qu'il sépare en quatre idéaux-types. Ces idéaux-types permettent de réconcilier la diversité des pratiques et la permanence des structures. Dans l'ordre, retenons les actions rationnelles en finalité (accorder des moyens à des fins), les actions rationnelles en valeur (enracinées dans des croyances), les actions rationnelles affective (emmenées par des sentiments) et des actions rationnelles en tradition (la routine, l'habitude).

¹⁷² Denis Jeffrey, Michel Maffesoli, *La sociologie compréhensive*, p.18

¹⁷³ *Idem*, p. 98

¹⁷⁴ *Idem*, p.88

¹⁷⁵ *Idem*, p.90

De cette façon, le rapport aux valeurs constitue le point de départ de toute réflexion. Ce dernier est crucial en ce sens qu'il détermine la sélection du thème à traiter et oriente le tri entre l'essentiel et l'accessoire.

Qualitative, la tâche de la sociologie compréhensive est «de comprendre par interprétation l'action sociale et par là expliquer causalement son déroulement et ses effets¹⁷⁶». Le concept de conduite de vie renvoie aux comportements pratiques empiriquement observables en autant qu'ils soient compris à partir de leur substrat psychologique. En ayant pour objectifs l'interprétation compréhensive de l'action sociale afin d'expliquer son déroulement, ses effets et d'expliquer la transformation massive des institutions de la vie collective, la sociologie compréhensive montre que son apport et sa justification résident dans l'intelligibilité qu'elle peut fournir des motivations de l'action. Conséquemment, l'intelligibilité sociologique ne débute qu'avec l'interprétation compréhensive de l'action.

Les technologies de l'information et de la communication favorisent la coexistence, entre autres, de communautés de partage permettant aux individus de tisser entre eux des liens ou différents types de relation, qu'elle soit amicale ou professionnelle. Malgré l'individualisme exacerbé que les TIC semblent alimenter, la compréhension du rôle et de la présence de la technologie doit se faire dans le cadre de la sociologie qualitative. Pour tenter d'y arriver, D. Jeffrey propose l'éthique de la rencontre comme ligne de conduite authentique. L'éthique de la rencontre constitue une reconnaissance sociale de la subjectivité d'autrui et marque une préoccupation sincère à son égard. Dans ce cas la recherche qualitative se caractérise, plus que tout autre, par une interaction entre des personnes qui se sondent, se flairent, s'interroge, se séduisent et discutent librement et honnêtement¹⁷⁷». C'est en ce sens que la dynamique interactive des technologies de l'information et de la communication encourage la rencontre des individualités dans le cadre, entre autres, des communautés de partage.

Foncièrement humaniste, l'éthique de la rencontre met avant tout en valeur la reconnaissance de liberté individuelle de l'apprenant et de son potentiel. Selon nous, cette

¹⁷⁶ Catherine Colliot-Thélène, *La sociologie de Max Weber*, p.55

¹⁷⁷ Denis Jeffrey, Michel Maffesoli, *La sociologie compréhensive*, p.151

éthique doit se concrétiser dans le moment pédagogique, une expérience pratique qui réunit le professeur et l'étudiant par l'entremise des TIC. En reconnaissant l'étudiant pour ce qu'il est et ce qu'il veut devenir, le techno pédagogue fixe avec lui des fins à la fois personnelles et communes en attribuant un sens aux actions à poser ensemble pour atteindre les objectifs souhaités. Basé sur l'usage des TIC, ce moment pédagogique permet de transformer la communication par une relation de proximité constructiviste qui appelle conjointement le professeur et l'étudiant à se reconnaître comme des libertés complémentaires. Du coup, le moment pédagogique se définirait par l'expression d'une intentionnalité mutuellement reconnue.

Somme toute, l'intentionnalité et le contenu de la relation importent beaucoup plus que le moyen de communication. À cet égard, que dit l'interactionnisme symbolique ?

1.4 L'interactionnisme symbolique : intentionnalité et créativité dans le rapport à autrui

L'interactionnisme symbolique¹⁷⁸ est une forme de sociologie compréhensive dont les prémisses se retrouvent dans la pensée de G. Simmel¹⁷⁹, qui affirme que les relations sociales produisent des effets de réciprocité et que la socialisation se fait et se défait continuellement (ex; sympathie-antipathie, complicité-adversité¹⁸⁰). Ainsi, la société est un univers d'interactions qui se réalise progressivement et dans laquelle les individus sont continuellement liés et reliés par des influences. Un individu capable de lier et délier les choses est défini par G. Simmel comme «l'acteur du sens de son existence et de ses liens avec les autres¹⁸¹». Au centre même de cet univers d'interactions se constitue l'univers de significations et l'individu est reconnu responsable de sa réalité. En ce sens, le réel est façonné par une construction intellectuelle jamais donnée ni reçue pour vérité absolue. Au contraire, les multiples propositions de sens peuvent se conjuguer entre elles. Par cette proposition, G. Simmel veut faire voir la manière dont les individus ou les groupes d'individus se comportent réciproquement, de quelle manière l'individu s'approche ou

¹⁷⁸ Permet de comprendre la nature des interactions que construit l'utilisateur dans l'univers numérique.

¹⁷⁹ Sociologue et philosophe allemand (1858-1918) qui a valorisé l'interdisciplinarité.

¹⁸⁰ En plus de Simmel, retenons comme principales figures de proue de cette pensée Robert E. Park et Williams C. Thomas qui appartenaient à l'école de Chicago, et G.-H. Mead qui confère à cette même pensée une matrice théorique.

¹⁸¹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.5

s'éloigne du groupe et de quelle façon les valeurs dominantes progressent ou régressent sous la contrainte de certaines conditions sociales.

L'interactionnisme symbolique établit son domaine de recherche sur la concrétude des relations interindividuelles, voulant que le monde social ne soit pas préexistant à la manière d'une structure. Au contraire, il est continuellement créé et recréé par les interactions¹⁸², et cherche à lier et relier les normes ainsi que les règles qui ne s'imposent pas *a priori* de l'extérieur : les acteurs en sont les maîtres. Responsables, les individus doivent comprendre que le lien social se construit au fil des échanges au même titre qu'une personne construit son identité personnelle. Du coup, «l'interactionnisme s'intéresse à ce qui se joue entre les acteurs dans la détermination mutuelle de leur comportement¹⁸³». Ainsi, il est possible de comprendre le lien de sens et d'action entre les individus par l'analyse des différentes significations constituées par les échanges.

Historiquement, l'interactionnisme symbolique se constitue à partir du pragmatisme américain qui défend l'idée que toute connaissance est expérimentale, car elle est vécue. Comme l'affirme le sociologue et professeur français D. Le Breton, «elle teste le monde¹⁸⁴». La pertinence de l'action, qui se transforme continuellement, est donc mesurée par son impact sur le réel. La connaissance, quant à elle, aide à construire le monde en opérant des changements non-absolutisés. En ce sens, faire et refaire le monde a pour intention d'observer les conséquences pratiques des idées puisque «l'expérience est à l'origine et à l'arrivée de toute connaissances¹⁸⁵». Selon la conception de John Dewey, le pragmatisme inscrit la condition humaine au cœur d'une situation sociale et fait de l'homme un acteur autonome de son existence. Selon ce dernier, les comportements humains n'ont pas une base biologique, mais sont plutôt issus d'influences sociales. L'interactionnisme symbolique puisera sa base théorique dans le pragmatisme.

¹⁸² Simmel se basera sur des concepts tels que la *réserve*, le *rôle*, l'*interaction* et le *groupe de référence* pour fonder sa pensée.

¹⁸³ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.7

¹⁸⁴ *Idem*, p.9

¹⁸⁵ *Idem*, p.10

Reconnu pour être le pionnier du pragmatisme américain, Charles Sanders Peirce défend l'idée selon laquelle l'individu s'approprie activement le monde par une multitude d'inférences qui obéissent à l'induction, la déduction, l'hypothèse. Ainsi, le signe se veut porteur de sens et de conséquences pratiques, en plus de constituer un outil utile de transformation du monde. Concrètement, échanger ou communiquer, c'est échanger des signes. La réalité n'existe que pour des consciences individuelles et toute vérité est inséparable du point de vue de celui qui l'énonce, c'est-à-dire que rien n'existe en soi, que la vérité n'est que l'interprétation efficace d'un événement vécu car «le monde n'existe que par l'interprétation que l'homme en fait¹⁸⁶». Malgré cela, le savoir est important pour fixer les interprétations de la conscience et les relations sociales. Le pragmatisme permet la conscience opérante. Ceci dit, pour J. Dewey, le savoir construit doit transformer les conditions d'existence, car la pensée est toujours située et contextualisée. Il n'y a donc pas de réalité au-delà des individus qui la définissent. Au contraire, il n'y a de monde que pour ceux qui le mettent en œuvre et qui agissent concrètement.

Selon nous, un aspect important à noter c'est que J. Dewey ne conceptualise pas un «Je» pensant comme l'a fait auparavant René Descartes, mais propose plutôt l'existence d'une pensée en mouvement. Selon lui, il y a davantage «une conscience de», qui est par définition un état transitoire de l'expérience. De plus, ce dernier soutient que la société existe par transmission et communication, que les échanges au sein de la société transforment directement toutes les interactions. Puisque le savoir doit transformer les conditions d'existence, J. Dewey rejette l'approche sociologique du sociologue français E. Durkheim qui s'affaire à subordonner l'individu à la masse.

De son côté, Charles Horton Cooley (1864-1929) décrit les conditions de formulation de l'interactionnisme en stipulant que le processus social représente une totalité dans laquelle on ne peut abstraire ni l'individu, ni la société car tous les deux s'enchevêtrent constamment, comme le souligne la citation suivante : «l'individu n'existe pas hors du social et sans social il n'y a pas d'individu¹⁸⁷». Du coup, toute conscience de soi est avant

¹⁸⁶ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.11

¹⁸⁷ *Idem*, p.16

tout conscience sociale. C'est en ce sens, que Charles H. Cooley définit l'interactionnisme comme un «complexe de formes et de processus qui vivent et se nourrissent de l'interaction avec les autres¹⁸⁸». Ce rapport de proximité entre l'individu et la société à laquelle il appartient met en lumière que la «société est une relation entre des idées portées par des personnes, articulées et soutenues par elles. Cette position vient appuyer celles de G-H. Mead soutenant que le «Moi» de chaque personne est une trame d'influences réciproques qui interagit et façonne les rapports dans lesquels elle est investie. De même, ces deux auteurs soutiennent que les différentes sociologies ont pour rôle d'observer et d'analyser les faits sociaux.

Plus précisément, le concept de «looking glass self» (moi-miroir) définit l'acte de voir en imaginant ce qu'autrui perçoit de ma personne et ce qu'il en pense. Du coup, nous risquons d'en être plus ou moins affectés selon le pouvoir attribué au regard de cet autre porté sur soi. Cette imagination est une régulation sociale. Selon C-H. Cooley, le moi-réfléchi se décline en trois temps. Premièrement, la façon dont chaque individu perçoit son apparence. Deuxièmement, la manière dont l'individu perçoit le jugement d'autrui sur cette apparence. Troisièmement, le sentiment personnel sur ce jugement, permettant à l'individu de définir (ou de chercher à le faire) les situations qui l'impliquent. De cette première déclinaison, l'auteur décrit en deux temps le processus social de la conscience qui fait naître le soi et les autres. Premièrement, les groupes primaires qui préconisent une sociabilité de proximité (coopération, face à face), c'est-à-dire un lieu qui favorise l'éclosion du sentiment de soi et l'évaluation qu'il intériorise du jugement d'autrui. Par ce type de conception, les relations s'inscriraient dans un contexte d'attente et de besoin des uns à l'égard des autres. Deuxièmement, C-H. Cooley nomme les groupes secondaires les groupes plus anonymes (ex : administrations, associations, entreprises). Conjointement, ces groupes primaires et secondaires s'influencent.

Quant à lui, William Isaac Thomas (1863-1947) préconise une sociologie qualitative. La société est «le processus d'une interaction continuelle entre une conscience individuelle et une réalité sociale : l'individu produit du social duquel il est simultanément

¹⁸⁸David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.16.

influencé¹⁸⁹». Ce sociologue accorde peu de confiance aux statistiques et recherche la parole à sa source. Partageant des affinités avec l'interactionnisme ainsi qu'avec John Dewey qui l'influence directement, W-I. Thomas poursuit des recherches empiriques par lesquelles il tente d'affranchir la pensée sociale des références «biologisantes». Ainsi, la tâche principale de la sociologie est de comprendre de quelle manière l'individu définit la situation au sein de laquelle il est plongé. Quand une situation est perçue comme étant réelle, ses conséquences le sont aussi. Ainsi, ce sont les significations projetées par l'individu qui déterminent son engagement social, lequel s'inscrit dans l'activité individuelle. Pour W-I. Thomas, l'être humain réagit à ce qu'il pense réel. Cependant, la question n'est pas de savoir qui a vraiment raison mais de savoir comment les gens interprètent une situation ?

L'éducation et l'expérience proposent une série d'attitudes déterminées à l'égard de situations continuellement changeantes par rapport auxquelles l'individu est soumis. Subissant la réalité qui l'implique, cet individu est défini comme étant alerte et actif. À cet égard, la psychologie sociale de W-I. Thomas s'appuie sur les attitudes de l'individu. Premièrement, ces dernières sont définies comme un processus de conscience qui détermine une activité réelle ou possible d'un individu au sein de la société, tout en constituant un moyen de réaction face aux valeurs. L'attitude est subjective et étayée sur l'expérience et la définition de la situation donnée par l'individu. En ce sens, «la personnalité n'est pas une essence, mais une dynamique jamais achevée¹⁹⁰». L'auteur parle donc du désir de réponse et celui de la reconnaissance comme base élémentaire authentique de l'interaction. Finalement, les trois fondements de la sociologie de W-I. Thomas se déclinent de la façon suivante : a) centré sur l'individu et ses interactions avec la société, b) centré sur les interprétations que l'individu opère des situations dans lesquelles il se retrouve, c) centré sur les valeurs de l'individu et les attitudes qu'il prend. Au final, une situation est toujours une conjugaison intime d'influences individuelles et sociales.

¹⁸⁹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.20

¹⁹⁰ *Idem*, p.27

Quant à lui, Robert Erza Park (1864-1944) développe la théorie du «soi divisé» (divided self), que nous pourrions aussi nommer la cassure de l'identité. Selon ce dernier, les circonstances remodelent le soi continuellement. À la base de sa pensée, Robert E. Park conceptualise l'«homme cosmopolite, c'est-à-dire cet individu possédant un détachement critique face au monde où il s'émerge¹⁹¹». Déraciné, cet homme est confronté à une difficulté de passer d'un monde social à un autre où il doit se remanier dans ses propres valeurs et dans son identité. Cet homme est, sans interruption, divisé entre ce qu'il était et ce qu'il est du fait d'être témoin d'un monde qu'il délaisse au profit d'un autre qu'il doit conquérir. Loin de le priver de liberté, cette situation lui en donne par l'action de voir, questionner et douter. En ce sens, l'interaction représente le processus social fondamental où la communication constitue la manière par laquelle nous pouvons transmettre une expérience d'un individu à un autre ainsi que le processus par lequel ces mêmes individus peuvent accéder à une expérience commune.

Collègue et ami de John Dewey, Georg Herbert Mead (1863-1931) est l'un des pionniers de la psychologie sociale qui inspirera l'interactionnisme. Il s'est démarqué à l'école de Chicago où il a développé et proposé la notion d'interaction pour penser la relation de l'homme au monde en termes de symboles, c'est-à-dire de sens. Intellectuel renommé G.H Mead s'extrait du béhaviorisme, la pensée principale à son époque. Ce dernier conçoit l'homme comme une machine sans conscience de soi et régi par une somme de réflexes. Passif, l'homme répond à une série de stimuli. C'est sans doute ce qui motive à définir le langage comme un réflexe conditionné. Même s'il parle d'un behaviorisme social, G-H. Mead en modifie radicalement les prémisses. Ainsi, la signification n'est pas une nature inhérente aux choses, elle traduit plutôt l'interprétation de l'individu et engage son comportement : «le monde n'est pas une réalité en soi, il est le produit de la permanente activité de pensée des individus. Il devient un univers de sens¹⁹²». Le langage est justement l'instrument essentiel de cette mise en signification du monde et des comportements puisqu'il permet la construction de la réalité.

¹⁹¹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.30

¹⁹² *Idem*, p.33

Le concept de «réciprocité» que G-H. Mead théorise décrit l'interaction sous l'angle de la communication. Les échanges de significations doivent se faire sur la base d'une possibilité d'identification à l'autre. L'action est ainsi une élaboration symbolique où la conscience de l'individu ne préexiste pas son entrée dans le tissu social. En ce sens, l'être humain est «immergé dans une trame sociale et capable de comprendre ceux qui l'entourent comme les autres sont capables de le comprendre¹⁹³». Redevant de la société dans laquelle il vit, la genèse du soi (de chaque individu) relève de l'éducation et de l'imprégnation par la société qui joue un rôle d'influence prépondérant. La relation qu'entretient l'individu réside dans la faculté de se mettre à la place de l'autre ou de se substituer à ceux qui sont engagés dans des situations données. Autrui est une version possible de moi et non pas une altérité indépassable. Et justement, l'individu doit sans cesse réfléchir pour comprendre le tissu relationnel dans lequel il se retrouve. C'est la raison pour laquelle G-H. Mead définit le «soi» (regard extériorisé de soi-même) comme le lieu où s'effectue la délibération intime de l'individu engagé dans les situations de son existence. Il s'élabore au fil de l'éducation et de l'expérience, et se décline par l'entremise de relations contextualisées. Le «soi» se construit progressivement et engendre une dialectique entre le «moi» et le «je», entre lesquels il y a une conversation permanente entre autrui généralisé et l'attitude de l'individu à son égard. Il marque donc le va-et-vient entre le soi en l'autre et l'autre en soi.

Précisément, le «moi» se définit par «l'ensemble des rôles intériorisés, des attitudes organisées, il incarne cet autrui généralisé qui est la condition du lien social, le monde des conventions; le «moi» analyse toute situation¹⁹⁴». Quant à lui, le «je» distingue l'individu et il incarne la singularité de chaque personne; il traduit la manière concrète d'agir à travers des valeurs qu'il remodèle continuellement. Pour Mead, les gestes, les paroles et les attitudes d'un individu sont perçus par les autres «comme des symboles et porteurs de significations auxquelles ils s'ajustent dans leurs réponses¹⁹⁵». Selon cette conception, l'individu est acteur de son histoire et de son environnement social face auquel il n'est pas passif ; imprégné de culture, il est immergé dans le social et doit agir

¹⁹³ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.34

¹⁹⁴ *Idem*, p.36

¹⁹⁵ *Idem*, p.37

pour se définir. En guise de comparaison, le behaviorisme est incapable de penser le changement puisque le conditionnement est vu comme un enfermement dans le cycle du même.

Défenseur de la sociologie interactive, G-H. Mead affirme que les sociétés changent constamment grâce aux interactions. Chaque individu doit construire son monde car confronter le réel, c'est confronter un monde de sens. Il est donc primordial d'en saisir les dynamiques.

En 1937, l'empiriste Herbert Blumer (1900-1987) emploie pour la première fois le terme «symbolie interactionism». Il reprend du coup la pensée de G-H. Mead pour la situer au cœur du réel, mais il en conteste vivement la démarche hypothético-déductive. Il exhorte donc les individus à «revenir à l'existence directe du monde social empirique¹⁹⁶» puisque la notion des «concepts sensibles» soutient qu'un concept renvoie au souci de ne pas objectiver les données saisies dans la fugacité du monde ou connaissant d'innombrables variations. Ces «concepts sensibles», n'imposent pas une analyse restrictive ou formative, mais suggèrent plutôt des directions où regarder. En guise d'exemples de «concepts sensibles» retenons la culture, l'institution, la personnalité. Dans la pensée de H. Blumer, les individus orientent leurs actions selon les interprétations mutuelles qu'ils opèrent des situations. Même s'il est universel, le symbole ne l'est pas dans l'esprit du sujet qui l'interprète de façon subjective : le sens des choses motive les actions de l'individu. Sur le sens des choses, les pensées de G-H. Mead et H. Blumer divergent. Pour le premier, les sens des choses est pour «nous», c'est-à-dire que le lieu du sens est situé dans le symbole, tandis que pour le second le sens des choses est pour «moi», ce qui signifie que le lieu est dans le fait de l'interprétation et c'est la raison pour laquelle H. Blumer affirme que «la structure sociale est le théâtre de l'action et non son principe d'explication¹⁹⁷».

Sans en déterminer le comportement individuel la culture, le rôle social, la classe sociale composent le cadre structurel de chaque personne ; les hommes sont impliqués dans une situation et ne répondent pas à une culture spécifique. Au final, la conception de H.

¹⁹⁶ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.40

¹⁹⁷ *Idem*, p.42

Blumer défend l'idée que le «monde est un continuuel processus de redéfinition par ses membres¹⁹⁸».

1.4.1 Les grands axes théoriques de l'interactionnisme

En 1937, le terme «interactionnisme symbolique» fut employé pour évoquer la formation de l'enfant au sein du lien social à l'intérieur d'un système de sens et de valeurs. Les auteurs qui souscrivent à ce concept possèdent un souci prononcé pour l'étude de terrain et la volonté de prendre en considération les acteurs sociaux plutôt que les structures ou même les systèmes, comme pouvait le faire une immense partie de la sociologie américaine sous l'influence de T. Parson. La véritable émergence de l'interactionnisme se fera durant les années 1960-70 et son rayonnement sera facilité par la publication de la revue «Symbolic interaction» en 1977. L'évolution de ce courant de pensée permettra un changement majeur qui s'exprime par la construction de sens dans le moment de l'interaction et la capacité de l'auteur de se comprendre et de rendre compte de son action, renégocier son rapport au monde. Ainsi, l'interactionnisme définit l'individu comme «un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de sa culture d'appartenance¹⁹⁹». Du coup, l'individu construit son univers de sens à travers une activité délibérée de donation de sens. C'est la raison pour laquelle ce courant de pensée s'oppose à la sociologie structuraliste et fondamentaliste, car il valorise plutôt les ressources de sens dont l'individu dispose et la capacité d'interprétation qu'il possède face aux normes et aux règles, lesquelles constituent les fils conducteurs. Elles ne sont plus des principes rigides de conditionnement des conduites. Le comportement de l'individu s'inscrit donc dans un débat permanent qui permet de maximiser la valeur de l'innovation. Conséquemment, la condition humaine est le résultat d'une multitude infinie de transactions.

L'existence sociale est constituée d'une série d'interprétations inépuisables et la connaissance réflexive a une tradition immédiate en action. En effet «la pensée, quand elle se dilue dans l'action, est un processus symbolique qui transforme le monde en une

¹⁹⁸ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.42

¹⁹⁹ *Idem*, p.47

matière de sens et décision²⁰⁰» et, de façon tout aussi importante, «toute action est accomplie en prévision du comportement des autres, en se mettant mentalement à leur place, en envisageant leur marge de manœuvre²⁰¹». C'est la raison pour laquelle, selon l'interactionnisme, que la présence d'autrui évite l'écueil de le percevoir sous la stricte détermination de ses comportements. Le social et l'acteur se conjuguent sans répit dans une réinvention de la réalité. La dimension symbolique conditionne ainsi le rapport au monde par l'entremise de codes, de signes et du langage. Ainsi, entre l'homme et le monde (le monde est l'interprétation que l'acteur, c'est-à-dire l'homme) nous retrouvons l'épaisseur des significations. L'interprétation constitue donc une notion clef de l'interactionnisme puisque l'homme devient un acteur et non plus un simple individu régi par l'extérieur. En ce sens, pour tous les acteurs, interpréter c'est évaluer pour agir. Le lien social qui unit les individus découle de ce processus permanent.

L'interaction est commandée par l'autoréflexion de l'individu et sa capacité à se mettre à la place d'autrui pour le comprendre adéquatement. Il s'agit «d'un tissu conjonctif²⁰²». La communication devient donc l'espace où les individus échangent du sens et où l'existence commune est un processus de communication. En lien avec cette conception, H. Blumer évoque le concept «d'action juste», qui signifie l'imbrication des perspectives de chacun dans la relation commune qui n'est pas à négliger. Pour les promoteurs de l'interactionnisme symbolique, la signification d'une situation ne réside jamais en elle-même, mais dans les définitions ou débats qui les visent. Les acteurs plient les normes et les règles à leur usage, car le but est de réfléchir au duo interaction-structure afin d'agir sans subir ou même se conformer servilement. Il devient donc important de concevoir l'usage adapté des règles plutôt que de voir en elles une imposition radicale puisque les appliquer relève de la compétence, comme le suggère le concept de praticabilité qui définit la potentialité de prise en application d'une règle. L'interaction aide ainsi à définir la société comme une structure vivante en train de se faire, se défaire et se refaire sans cesse car «le social n'est pas une donnée préexistante aux acteurs, mais une mise en

²⁰⁰ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.47

²⁰¹ *Idem*, p.48

²⁰² *Idem*, p.49

forme commune²⁰³». En ce sens, chaque individu l'appréhende par la dynamique des relations interindividuelles puisque comprendre n'est jamais univoque mais continuellement emporté dans l'affectivité et l'interaction. Chacun d'eux est continuellement situé dans un procédé interprétatif où l'évaluation des comportements est cruciale pour s'y ajuster correctement.

Pour les auteurs nommés ci-haut, la tâche de la sociologie n'est pas d'insérer les relations communes au sein de catégories préétablies. Au contraire, elle doit voir de quelle manière les acteurs composent avec leur statut selon les circonstances particulières, lequel statut n'est en réalité qu'une simple étiquette. Qu'en est-il maintenant du sujet réflexif ?

G-H. Mead conceptualise le «soi²⁰⁴» comme une instance de réflexion, de délibération et d'intelligence pratique. Il est réflexif, s'invente et se remanie sans cesse. Le «soi» est socialement construit, porteur d'une histoire personnelle et toujours muable. Fortement influencé par les situations, il est le résultat toujours provisoire de l'expérience acquise. Selon cette conception, l'existence sociale n'est possible qu'à travers la capacité de l'acteur d'assumer une succession de rôles différents selon les moments. Toujours en relation, le «soi» cherche constamment à s'adapter. Justement, le rôle constitue une mise en œuvre du statut selon les situations primaires sur une identité établie définitivement. En ce sens, le «soi» existe sous la forme des rôles tenus. Sans être la propriété de la personne à qui il est attribué, le «soi» relève du contrôle social exercé par l'individu sur lui-même et sur ceux qui l'entourent. Comme le souligne G-H. Mead lui-même, «l'identité n'est pas substantielle, mais relationnelle²⁰⁵». Il élabore les sens et le comportement individuel, organise le monde en ayant besoin de l'interaction pour normaliser tout type de situation. Et puisque les conditions d'existence changent continuellement, «le monde en nous et le monde hors de nous n'existent qu'à travers les significations que nous projetons à leur rencontre²⁰⁶». Finalement, l'homme fait de la projection de sens pour justifier ses comportements et le réel n'existe que par l'interprétation de la conscience.

²⁰³ David Le Breton, *L'Interactionnisme symbolique*, p.51

²⁰⁴ Aussi appelé le «self».

²⁰⁵ David Le Breton, *L'Interactionnisme symbolique*, p.65

²⁰⁶ *Idem*.

De son côté, le penseur autrichien Albert Schütz (1899-1959) investit la sociologie phénoménologique avec l'intention d'enraciner l'intersubjectivité à l'intérieur du lien social sur des sujets concrets. Pour lui, le monde existe à travers la conscience subjective (ce qui est inspiré de Husserl). Le monde se donne sous la forme d'une réalité socialement construite. Ainsi, l'intentionnalité repose sur un monde de sens et la réalité sociale est «la somme des objets et des événements du monde social et culturel expérimentée par la pensée de sens commun d'homme vivant en interaction²⁰⁷». C'est bel et bien l'interprétation de la part de la conscience qui donne sens aux actions. Dans la pensée de Schütz, les sociologues partagent la conviction que la réalité dans laquelle les hommes vivent est une construction sociale ainsi qu'un échafaudage de sens inlassablement remis en jeu par le mouvement sans fin des nombreuses interactions.

Bref, l'interactionnisme symbolique constitue une théorie sociologique compréhensive qui s'intéresse précisément au contenu des relations entre les acteurs ainsi qu'à la détermination mutuelle des comportements. Il a pour intention de cerner la dynamique des relations interindividuelles par l'identification des processus à l'œuvre dans une société qui réinvestit continuellement ses dynamiques interpersonnelles. Pour ce faire, l'emphasis est mise sur la considération des acteurs sociaux plutôt que sur les structures ou même les systèmes. S'inscrivant lui aussi dans ce courant de pensée, le sociologue d'origine albertaine Erving Goffman se distingue néanmoins de ses prédécesseurs. Selon lui, l'interaction sociale est avant tout guidée par le souci de l'individu de ne pas perdre la face. En ce sens, l'interaction ne peut simplement se réduire à une analyse interactionniste. Qu'est-ce que cela signifie?

Le sociologue E. Goffman cherche les motifs psychologiques des individus pour expliquer les conduites individuelles. Une partie considérable de son travail est d'ailleurs consacrée à l'interprétation de la société, définie comme un spectacle dans lequel les relations et les actions réciproques se conjuguent continuellement pour créer du sens. Chaque individu, n'existant pas comme réalité autonome, doit concevoir la projection de lui-même dans sa relation avec les autres. Du même coup, le concept d'«interaction»

²⁰⁷ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.93

représente le lieu de respect de soi et d'autrui, où un engagement de l'individu est requis ainsi que le soutien à l'engagement d'autrui, qu'il soit intellectuel ou affectif.

Fortement influencé par la philosophie de Jean-Paul Sartre, E. Goffman fonde sa pensée sur le concept du «regard²⁰⁸». Dans son œuvre, le sociologue cherche les motifs psychologiques pour tenter d'expliquer les conduites individuelles. Inspiré par le professeur E. Hughes qui enseignait la sociologie à l'Université de Chicago, E. Goffman s'identifie à l'interactionnisme symbolique. Il étudie la société et l'interprète comme un spectacle d'apparences dans lequel les relations et les actions réciproques se conjuguent pour créer du sens. Pour reprendre ses mots, «l'étude des interactions s'intéresse aux relations symboliques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence²⁰⁹». L'œuvre entière de E. Goffman constitue une mise en perspective de l'interaction et des formes de protection de soi dans la relation aux autres, où celle-ci n'existe pas en soi comme une réalité autonome. L'interaction n'est pas un observatoire social ni même la perspective dans laquelle se dévoilerait le secret de la vie commune. En effet, sa position ne permet pas de conclure sur un autre ordre de faits. E. Goffman suggère des outils d'analyse plus qu'un apport de recommandations. À cet égard, dit-il, «je ne m'occupe pas de la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale²¹⁰».

Ce dernier veut éclairer le concept d'interaction en affirmant qu'il est le moment charnière où l'individu perd l'autonomie de sa représentation pour entrer dans la sphère d'influence immédiate d'un public. Justement, ce moment correspond à la mise en scène de rites qui réunissent les acteurs sous l'égide de définitions sociales auxquelles ils doivent s'accommoder. Les individus sont continuellement impliqués dans un cadre de significations qui influence la conduite. En ce sens, E. Goffman distingue nettement l'interaction focalisée de l'interaction non focalisée. La première suggère que les acteurs soient engagés les uns envers les autres par une attention soutenue (par exemple la conversation), tandis que la seconde propose une coprésence plus vague. Dans ce cas-ci, l'attention mutuelle est flottante. Cependant, l'individu n'est pas totalement libre de ses

²⁰⁸ Jean-Paul Sartre, *L'être et le néant*, 1943

²⁰⁹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.103

²¹⁰ *Idem*, p.104

faits et gestes puisqu'ils sont assujettis au regard d'un public de circonstance. Chaque individu est donc soumis à toute forme de critique et possiblement réduit à l'essence qu'autrui lui attribue. C'est de cette façon que E. Goffman envisage l'idée selon laquelle toute situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent des événements ainsi que l'engagement subjectif de chaque individu. Du coup, ce dernier doit adapter son comportement selon le cadre et le contenu de chaque situation.

Le «rôle» n'est qu'une suggestion à la disposition d'un acteur puisque celui-ci exerce un contrôle réflexif de l'image sur la scène sociale. Chaque liberté individuelle qui revendique son autonomie rencontre une difficulté principale qui repose dans le fait qu'elle ne contrôle pas totalement ce qu'elle offre au regard d'une autre liberté, objective celle-là. C'est la raison pour laquelle, même si «toute interaction sollicite une obligation d'engagement²¹¹», l'interaction est continuellement menacée par l'interprétation et la critique d'autrui. Dans le but d'obtenir une bonne représentation interactive qui se baserait sur la déférence (qualité d'accueil d'autrui) et la tenue (affirmation personnelle de l'honnêteté), E. Goffman s'en inspire pour proposer les rites de confirmation (salutation, civilité) et les rites d'évitement (accord tacite, respect du moi). Ainsi, la déférence se traduit par une attention mutuelle que les acteurs s'accordent. La tenue, quant à elle, se veut une mise en scène du moi en vue d'une conformité. En ce sens, les rapports humains mettent en lumière les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les individus puisque les circonstances définissent toujours l'interaction et chaque liberté se retrouve potentiellement en danger dans le regard qu'autrui pose sur elle. Dans la dynamique interactive les lieux du territoire du moi (l'espace utile, la place, la peau et la priorité) caractérisent les attentes et les attitudes propres à chaque conscience. Le rapport à autrui, symbolique, devient hautement structuré et laisse voir toute la vulnérabilité du soi car le visage social d'un individu est seulement prêté par la société. Ce dernier est toujours sous tension puisqu'il désire préserver pleinement son rôle tout en sachant qu'il peut se le faire voler ou en être dépossédé par autrui. Cette vulnérabilité est au cœur de la sociologie de E. Goffman. Ainsi, le respect du visage

²¹¹ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p.112

d'autrui et le souci de protéger le sien constituent des données fondatrices du processus d'échange. Qu'en est-il des procédés symboliques ?

Les procédés symboliques définissent les individus, les relations et les statuts. Le sociologue albertain évoque l'adaptation primaire (l'individu se conformant aux attentes d'une institution) et l'adaptation secondaire (l'individu cherchant à adapter la loi ou la règle à son avantage). Dans une telle situation de pouvoir, chaque individu risque de devenir un stigmat des interactions sociales dans lesquelles il participe. En ce sens, E. Goffman distingue trois catégories précises : la monstruosité du corps (handicap physique), les tares de caractères (toxicomanie) et les stigmates tribaux²¹² (couleur de la peau). Du coup, il est logique d'en déduire que la relation interactive est inévitablement entachée, caractérisée, stigmatisée. Ce stigmat correspond à deux identités sociales, que sont l'identité virtuelle qui représente une conséquence du regard d'autrui caractérisée par une série de projections et la seconde qui consiste en une identité réelle qui cristallise le sentiment qu'un individu possède de lui-même. Le trop grand écart entre les deux, dira E. Goffman, risque d'entraîner une menace directe pour l'identité sociale.

Le statut du sujet occupe une place très importante dans la dynamique des interactions. En effet, le sociologue voit le sujet menacé par le regard d'autrui. En plus de pouvoir limiter ses actions, autrui peut lui enlever ses prérogatives puisque «l'identité individuelle est circonstancielle²¹³». Elle résulte de la confrontation de définitions de soi attribuées et revendiquées. C'est ce qui permet de concevoir que l'être n'est jamais donné définitivement.

Doté d'une capacité réflexive, l'individu conçoit les liens sociaux pour penser ses propres comportements. C'est ce que E. Goffman appelle le «self». À proprement parler, le «self» n'est pas considéré comme une intériorité. C'est avant tout un foyer d'intégration de l'extériorité. Le moi réside donc dans les dispositions du système social et n'appartient pas à la personne. Il relève plutôt du contrôle social qu'un individu exerce sur sa propre personne et par ceux qui l'entourent. Situé dans le regard d'autrui, l'existence de l'individu se compose d'une multitude de rôles et le soi constitue le pôle de coordination

²¹² Erving Goffman, *Les rites d'interactions*, 1974

²¹³ David Le Breton, *L'interactionnisme symbolique*, p. 139

des contraintes, ainsi que le lieu de gestion des comportements qui se retrouvent sans cesse jugés par autrui. Conséquemment, le sujet n'a pas de substance. En lien avec l'étude des comportements, quelle analyse E. Goffman fait-il des rites d'interaction?

L'étude des interactions dites «face-à-face» permet de mieux comprendre les dynamiques interpersonnelles. Les deux intentions principales poursuivies par E. Goffman sont de décrire les unités d'interaction naturelles qui s'élaborent à partir de ces données et de révéler l'ordre normatif qui prévaut entre ces unités (ordre comportemental qui existe en tout lieu). Le sociologue en appelle à une sociologie des circonstances lorsqu'il affirme qu'«une étude convenable des interactions s'intéresse non pas à l'individu et à la psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence²¹⁴». En ce sens, l'individu est toujours situé et investi dans un moment. Chaque personne vit donc dans un mode social constitué de contacts (appelés des «face-à-face»), par lesquels il extériorise une ligne de conduite qui laisse entrevoir ses intentions. Cette ligne de conduite doit être comprise et définie comme un canevas d'actes verbaux servant à exprimer un point de vue sur la situation et l'appréciation portée sur les participants qui, inévitablement, manifestent aussi des attitudes et des intérêts à l'égard des enjeux qui les concernent.

E. Goffman définit le concept de «face» comme étant «la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a été adoptée au cours d'un contact particulier²¹⁵». Ainsi, la «face» est une valeur et une image positive qu'une personne recherche et revendique continuellement. Sans cesse en interaction avec d'autres individus, la règle fondamentale que chacun doit respecter est la préservation de sa propre face et celle de ses partenaires. C'est d'ailleurs la condition de possibilité de toute interaction authentique puisque la face est dite «sacrée». Un travail de figuration, selon E. Goffman, assure le respect de sa face et de celle des autres, évitant ainsi de les compromettre. Comme nous le verrons plus loin ce travail propose le tact, le savoir-vivre ou encore la diplomatie pour garantir une démarche cohérente. Nécessaire, le contact avec autrui est vu comme un engagement dans lequel

²¹⁴ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.8

²¹⁵ *Idem*, p.9

chaque individu doit s'investir pour créer du sens car, pour reprendre les mots du sociologue, «un individu garde la face lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications venues des autres participants²¹⁶», de sorte que la «face» est diffuse dans le flux des événements de la rencontre.

Dans les différentes dynamiques interactionnelles chaque individu peut faire, selon les termes établis par E. Goffman, «mauvaise figure» ou «piètre figure». Concrètement, faire «mauvaise figure» est dû à l'impossibilité, pour une personne, d'intégrer ce qu'elle vient d'apprendre à propos de sa valeur sociale dans la ligne d'action qui lui est réservée, tandis que faire «piètre figure» est de prendre part à une rencontre sans disposer d'une ligne d'action précise ou connue. À proprement parler, la «face» représente un prêt que consent la société à chaque individu qui la compose et constitue souvent, pour la personne, le bien le plus précieux et le plus grand confort puisque l'un des points de rattachement permettra d'établir à chacun une identité sociale connue ou reconnue avec laquelle il devra composer. Puisque quiconque ne peut agir seul ou revendiquer une solitude qui serait autosuffisante, E. Goffman précise que le trait structurel fondamental de l'interaction s'appuie sur le fait que chaque individu doit accepter temporairement la ligne d'action d'autrui avec qui il est en relation, même si cette acceptation est plutôt de convenance et non pas réelle puisqu'elle n'est pas fondée sur un accord intime ou prestement désiré, mais plutôt sur le bon vouloir des individus impliqués. Inévitablement, l'acceptation demeure toujours fragile. En règle générale, «garder la face» représente une condition de l'interaction et non son but²¹⁷.

En plus du concept de «face», E. Goffman définit la «figuration» comme étant «tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent pas perdre la face à autrui. La figuration sert à parer les incidents puisque «les événements symboliques sont un danger pour la face²¹⁸». Tout individu doit prendre conscience de la façon dont autrui interprète ou a peut-être interprété ses actes. Dans toute relation chaque personne se montre, laisse voir ou présager ce qu'elle est ou ce qu'elle veut et agit, selon E. Goffman, selon deux

²¹⁶ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.10

²¹⁷ *Idem*, p.15

²¹⁸ *Idem*, p.16

intentions : la première a pour but de défendre sa face et la seconde veut protéger la face des autres. En ce sens, il existe trois niveaux de responsabilité. D'abord l'action, apparemment innocente, propose que l'offense commise est involontaire puisque si l'auteur avait pu prévoir un impair ou un faux pas, il s'en serait abstenu. Ensuite l'offenseur qui agit méchamment en voulant, de façon délibérée, insulter sa victime ou la personne à qui il s'adresse. Finalement les offenses fortuites, qui stipulent que l'action est accomplie en dépit de certaines circonstances. Ces trois niveaux combinés peuvent en tout temps mettre la face des individus en danger et rappellent la précarité des dynamiques relationnelles. De plus, E. Goffman identifie deux types précis de figuration : l'«évitement» et la «réparation». De manière détaillée, la relation d'évitement a pour dessein d'éviter les rencontres qui suggèrent le risque et le danger, ce qui laisse entendre qu'un individu soit porté à changer de sujet ou même d'activité. Ce dernier veut éviter l'embarras, les malaises ou la controverse. Quant à la réparation, elle se traduit par une incapacité à prévenir un événement incompatible avec les valeurs sociales défendues. Le but sera donc de rétablir, entre les individus, un état rituel satisfaisant. La nature ou le contenu des relations est potentiellement conflictuel en raison des intérêts, besoins, ou désirs de chaque personne. Malgré cela, E. Goffman cherche à trouver un état d'équilibre fonctionnel où tous les individus seraient valorisés. Comme il le mentionne lui-même, «la suite d'actions déclenchée par une menace reconnue et achevée par un retour à l'équilibre rituel, je l'appelle l'échange²¹⁹» puisque «l'échange est une unité concrète fondamentale de l'activité sociale; il fournit une méthode empirique naturelle pour étudier toutes les sortes d'interactions²²⁰».

De son côté, l'événement réparateur est constitué de quatre mouvements classiques, que le sociologue nomme A) la sommation, B) l'offre, C) l'acceptation, D) le mouvement final. Ces quatre mouvements représentent les composantes du comportement rituel. Dans la sommation, les participants prennent la responsabilité d'attirer l'attention sur la faute commise en exigeant un retour rapide à l'ordre. Concernant l'offre, elle donne l'occasion à l'offenseur de réparer l'offense commise et rétablir ensuite l'ordre expressif. Dans l'acceptation, les gens qui reçoivent l'offre peuvent l'accepter comme un moyen

²¹⁹ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.21

²²⁰ *Idem*, p.22

satisfaisant pour rétablir l'ordre expressif qui permet de sauver la face. En dernière instance, dans le mouvement final (aussi appelé le remerciement) l'acquitté témoigne de sa gratitude à ceux qui ont eu la bonté de lui pardonner.

Selon la théorie de E. Goffman, la figuration est un moyen d'expression. Tout procédé figuratif ouvre plusieurs possibilités comme celle de tirer avantage d'une situation ou d'autrui, de le plonger dans un échange corsé ou même de l'entraîner dans la gêne ou la honte. Lorsque la figuration est considérée comme une obligation pour autrui, l'interaction peut engendrer du rififi et prendre la tangente de l'affrontement, où chacun riposte en exprimant des rebuffades. Parfois, pour une personne, l'hostilité a pour conséquence de lui faire perdre la face. Il revient donc à chacun de choisir le type de figuration propice pour nier, rire ou adopter un esprit de sérieux pour maintenir un équilibre. En ce sens, la figuration exige une coopération puisqu'elle se réalise à deux, où chaque individu a pour but de sauver la face. Dans cette relation de proximité, la figuration inclut le «tact», que le sociologue définit comme un accord tacite entre deux personnes. Plus précisément, l'accord tacite exige le renoncement réciproque. Souvent, lorsque les individus croient que rien ne sera équitable, ils ont tendance à se déprécier volontairement et peuvent céder aux autres. Du coup, l'individu peut laisser le jugement favorable venir d'autrui.

Chez E. Goffman, le «moi» a deux rôles rituels. Premièrement, il est l'image rassemblée à partir de ce qu'implique le flux des événements. Deuxièmement, il est le joueur d'une sorte de rituel qui s'affronte avec plus ou moins d'honneur. Ce «moi» se situe dans une interaction verbale où les facteurs rituels sont toujours présents où les «interactants», comme il les appelle, ont une proximité continue et soutenue entre eux. C'est la raison pour laquelle l'interaction mérite des précautions rituelles selon le type, le but ou le contenu puisqu'un message a toujours la possibilité de mettre en danger l'équilibre rituel (par un refus ou par un désordre) entre deux personnes. Comme l'auteur le mentionne, «en général, une personne détermine sa conduite en confrontant la signification symbolique potentielle de ses actes aux diverses images de soi qui se projettent dans la conversation²²¹». Dans l'interaction verbale, qui est un flux ordonné de messages

²²¹ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.36

verbaux, le code rituel demande un équilibre délicat. En ce sens, l'ordre rituel est fondé essentiellement sur l'accommodement. Tout est donc fait pour permettre à l'individu de préserver sa face par un calcul des risques, des avantages ou des gains. À cet égard, citons les mots du sociologue albertain selon qui «le rituel est un moyen d'entraîner l'individu à une participation active dans laquelle on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi²²²».

La «tenue» et la «déférence» constituent deux autres concepts centraux dans la pensée de E. Goffman. Ces concepts représentent une règle de conduite qui est vue comme un guide pour l'action recommandée. Cette règle imprègne directement l'activité humaine en modélisant les comportements et influence directement les individus par l'obligation ou la contrainte morale qu'elle impose. Elle les influence indirectement en tant qu'attente de ce que les autres sont moralement tenus de faire à son égard en tant qu'elle représente une référence de conformité. Bref, les obligations d'un individu sont souvent constituées par les attentes d'une autre personne. Un acte soumis à une règle de conduite représente une forme de communication, car il représente une configuration du «moi». Un individu qui participe à l'activité sociale ne le fait pas en tant que personne globale, mais en fonction d'une qualité ou d'un statut particulier. Précisément, deux classes de règles sont à distinguer, à savoir les règles de conduite symétriques qui sont formées des attentes et des obligations communes de moi et d'autrui (et vice-versa), et les règles asymétriques qui fixent le traitement d'autrui autrement que je suis traité (par exemple le professeur donnant des ordres à l'étudiant). De plus, il faut distinguer la substance et le cérémonial. Premièrement, les règles substantielles guident la conduite relative aux affaires que l'on estime importantes en elles-mêmes (exemple : ne pas voler). Deuxièmement, la règle cérémoniale est «une règle qui guide la conduite par rapport aux affaires que l'on estime peu ou pas importantes par elles-mêmes, mais qui valent avant tout comme moyen de communication conventionnels²²³». Selon l'approche de E. Goffman, les règles de conduite ont pour but de s'ériger en code pour garantir les convenances et l'équité. De son côté, la déférence est «un composant symbolique de l'activité humaine dont la

²²² Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.41

²²³ *Idem*, p.49

fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire, l'appréciation portée sur lui ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent²²⁴».

La «déférence» est une activité cérémonielle (salutations/excuses, aussi appelés rites statutaires) et s'obtient par le regard d'autrui. Dans ce cas-ci, on peut évoquer une implication symbolique entre les individus. Ces derniers font aussi une mise en garde importante en précisant que la déférence n'est qu'une redevance d'un individu inférieur à l'égard d'un individu supérieur, ce qui serait trop limitant et restrictif. D'ailleurs, comme le souligne E. Goffman lui-même, «un comportement de déférence ne constitue pas un thème unique qui exprimerait une relation unique entre deux individus, mais compose un chœur en cela que l'offrant et le bénéficiaire entretiennent des relations nombreuses et diverses dont aucune ne détermine la conduite du cérémonial²²⁵». Deux formes de déférence sont alors distinguées : les rites d'évitement qui incitent l'offrant à se tenir à distance pour ne pas violer la sphère idéale de l'intimité et les rites de présentation qui constituent des actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir à autrui comment il le considère et le traitera dans l'interaction à venir. Ces derniers permettent de mesurer le degré d'ouverture et prennent souvent quatre formes précises, à savoir la salutation, l'invitation, les compliments, les menus services.

Certes, la tenue est un comportement cérémoniel qui se révèle spécifiquement à travers le maintien, le vêtement et l'allure, et sert «à montrer à l'entourage que l'on est une personne douée de certaines qualités»²²⁶. De ce fait, la tenue passe encore une fois par le regard d'autrui qui donne les attributs, ce qui n'est pas sans rappeler l'influence conceptuelle sartrienne présente dans l'œuvre sociologique de E. Goffman. En effet, il s'agit de la conscience «chosifiante», qui a le pouvoir de catégoriser l'«être-pour-autrui» de l'autre en lui prêtant une essence réductrice (concept qui revêt son importance avec le stigmatisme que nous verrons plus loin dans ce travail). Le fruit de la «déférence» et de la «tenue» repose dans l'image de soi aux yeux des autres, car un individu compte sur autrui pour compléter le portrait qu'il a de lui-même. Ces règles de conduites représentent le

²²⁴ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.51

²²⁵ *Idem*, p.55

²²⁶ *Idem*, p.69

lien de la société et réunissent les individus entre eux. Au final, le moi est sacré puisque chaque individu cherche à bien paraître et préserver sa face.

Les dynamiques interactionnistes comportent plusieurs dangers en raison du rôle de pouvoir que certains individus voudraient revendiquer et utiliser au détriment d'autres personnes. E. Goffman parle dans ce cas d'embarras au sein de l'organisation sociale. Devant les dangers potentiels, il importe de distinguer l'«assurance» de l'«amabilité». En effet, l'«assurance» permet de conserver son sang-froid et son aplomb, alors que l'«amabilité» représente le tact, le savoir-faire et la capacité de ne pas se mettre soi-même ou mettre autrui dans l'embarras, que nous pourrions résumer par une situation délicate d'inconfort où la crédibilité et la réputation d'une personne sont altérées. Les relations interpersonnelles engendrent des exigences propres et des dynamiques particulières, que nous pourrions décrire comme une exigence d'engagement. Malgré ce besoin d'interagir pour connaître et comprendre, l'engagement de chacun est risqué car les actes et les obligations doivent être en accord les uns avec les autres. Selon le sociologue, on parlera d'engagement conjoint où «l'individu doit agir de telle sorte que les autres en fassent autant²²⁷». En dépit de cette exigence pour assurer un équilibre acceptable, les individus peuvent plutôt opter pour l'une des quatre formes de détachement suivantes : 1-les préoccupations extérieures (se détourner de la discussion en cours puisque l'attention de l'individu est portée sur autre chose), 2-le repli sur soi (se soucier plus qu'il ne le faut de soi-même. Ce replis provient d'une attention accordée à soi-même en tant qu'«interactant» à un moment où il faudrait être disponible afin de s'engager dans le contenu de la conversation), 3-le repli sur l'interaction (au lieu de se plonger dans ce qui est dit, un «interactant» se soucie plus du déroulement de l'interaction), 4-le repli sur autrui (être distrait par un autre participant). En découle très souvent un engagement simulé où l'individu cherche à feindre son entière disposition et cacher son engagement. Que ce soit par cynisme ou par tact, Goffman parlera d'une même conclusion : le «mésengagement» de l'individu. Ainsi, l'obligation d'engagement dépend du contexte dans lequel un individu se retrouve malgré les risques d'une interaction «éparpillée» où

²²⁷ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.103

tous font leurs tâches sans s'unir. Pour E. Goffman, le mauvais «interactant» est celui qui engendre ou cultive le malaise sans avoir le souci d'épargner la «face» d'autrui.

L'«action» est un moment d'existence, que E. Goffman décrit comme une activité qui tire à conséquence, parfois problématique, que nous entreprenons pour elle-même. Deux qualités distinctes de participation sont nommées, à savoir la personne qui hasarde quelque chose ayant symboliquement de la valeur et ensuite la personne qui doit accomplir toute activité nécessaire. Au cœur de l'«action», l'individu doit prendre connaissance des risques importants et des moyens pour les éviter, car le risque naît de l'attitude de l'individu, de sa faculté créatrice de redéfinir le monde qui l'entoure en fonction des possibilités qu'il renferme. Face à un imminent danger, E. Goffman propose diverses sortes de courage ou, pour dire plus simplement, des aptitudes à envisager en cas de danger. Ce type de courage varie selon la nature même du danger (risque social, physique, spirituel). De ces diverses sortes de danger, retenons le «cran», c'est-à-dire la capacité de s'en tenir opiniâtrement et par détermination intime, à une activité au mépris des revers ou des souffrances. Sur le plan de l'organisation sociale, l'un des traits fondamentaux du caractère est l'intégrité qui s'exprime par une propension à résister fermement aux diverses tentations.

Ainsi, les interactions au sein de situations sociales, impliquent les individus où chacun contribue à l'interactionnisme en manifestant des symboles par ses paroles, attitudes et actions. En situation sociale, l'individu se retrouve inévitablement exposé au jugement des autres.

Bref, la sociologie traditionnelle dans laquelle s'inscrit l'interactionnisme a tendance à voir l'homme avec optimisme. Pour réaliser un but personnel ou respecter une norme, chaque individu doit être en pleine possession de ses moyens. En effet, «pour qu'un individu soit utile à la société, il faut qu'il soit assez intelligent pour mesurer les risques qu'il prend²²⁸» et, pour conclure, comme E. Goffman l'affirmait si bien, «l'expérience rétablit nos liens avec les valeurs qui entourent le caractère, l'action en fait autant²²⁹».

²²⁸ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, p.216

²²⁹ *Idem*, p.224

E. Goffman tente d'expliquer la vie sociale en posant au départ la question suivante : comment une personne se présente-t-elle et comment explique-t-elle son activité aux autres chaque fois qu'elle se trouve impliquée ou investie dans une situation de communication ? Dans son analyse, l'auteur insiste sur le fait que les informations s'avèrent cruciales puisqu'elles dévoilent et révèlent les individus : «tout acteur agit de façon à donner une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression²³⁰». Ainsi, la capacité d'expression relève d'une activité symbolique. Conséquemment, nous devons distinguer une expression explicite et une expression symbolique. La première comprend les symboles verbaux utilisés conformément à la langue afin de transmettre de l'information, tandis que la seconde consiste en un éventail d'actions qu'autrui peut interpréter comme des signes symptomatiques lorsque, probablement, une personne a agi pour des raisons différentes dont elle a fait explicitement mention.

«La communication est un phénomène naturel, culturel et créatif²³¹». Avant tout lieu de pouvoir, la communication est aussi le lieu de l'affirmation, de la dissimulation et des découvertes où les acteurs projettent sans répit une définition de toute situation. Élément incontournable, l'interaction est décrite comme l'influence réciproque exercée sur les actions respectives qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres. Toute interaction s'inscrit, selon E. Goffman, dans une représentation, c'est-à-dire dans «la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants²³²». Chacun y joue un rôle qui permet l'instauration d'un support social. En effet, le rôle social est l'actualisation des droits et des devoirs attachés à un statut donné. Or, ce rôle constitue un modèle d'action préétabli que l'individu développe durant une représentation et qu'il peut aussi utiliser en d'autres occasions.

La posture sociologique de E. Goffman promeut l'idée selon laquelle l'acteur croit en l'impression de réalité qu'il donne lorsqu'il est en action, au risque d'en être lui-même

²³⁰ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, p.12

²³¹ Éric Maigret, *Sociologie de la communication et des médias*, p.11

²³² *Idem*, p.23

berné. Dans ce cas, deux réalités sont à considérer. Premièrement, l'acteur se prend à son propre jeu et, deuxièmement, il devient cynique et se comporte en individu cynique. La représentation est un écran derrière lequel l'individu peut se réfugier et tromper autrui sous un masque d'apparences. Du coup, le concept de «façade» relève de l'appareillage symbolique et il s'agit d'une «partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs²³³». La «façade sociale» est composée des éléments suivants, à savoir le décor (éléments scéniques, signes distinctifs, décoration), l'apparence (qui relève du statut social) et la manière (qui indique le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente). Aux dires du sociologue, les deux derniers éléments sont congruents.

Par tous les moyens l'acteur cherche à donner une impression idéalisée de lui-même. Du coup, la représentation offre une image idéalisée de la situation. En réalité, «le monde est une cérémonie²³⁴». L'ascension sociale implique donc que l'on ordonne des représentations appropriées, car chacun veut entretenir la façade et correspondre à une image estimée ou notablement prisée, car chaque acteur défend un rôle qu'il revendique et auquel il tient sérieusement. Cependant, malgré cette recherche de sens et cette défense d'intérêts, force est d'admettre que «sur le plan sociologique, les impressions données dans les représentations quotidiennes sont exposées à des ruptures²³⁵». Ainsi, la «mystification» peut s'avérer être une forme de contact ou de représentation qui laisse comprendre qu'avoir le contrôle de ce que nous percevons, c'est en réalité avoir le contrôle du contact établi avec autrui. Chez les anglo-américains, nous sommes plutôt témoins d'une vision binaire, que E. Goffman juge beaucoup trop réductrice. En effet, cette vision binaire sépare la représentation véritable (sincère et honnête) de la représentation mensongère (remplie de faussetés). À l'égard de cette dernière représentation et en guise d'exemple, mentionnons ce célèbre passage de «L'être et le néant» du philosophe Jean-Paul Sartre dans lequel le garçon de café joue exagérément son rôle.

²³³Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, p.29

²³⁴*Idem*, p.41

²³⁵*Idem*, p.67

E. Goffman conçoit l'interdépendance des individus, qu'il décrit comme une relation de conduite témoignant d'une confiance des uns envers les autres. Est-ce authentiquement possible? La situation projetée par un individu est fondée sur une projection réalisée par la coopération intime de plusieurs participants. En ce sens, même si les coéquipiers se rattachent les uns aux autres par des liens et recherchent l'accord tacite de tous et chacun pour permettre de favoriser l'union des acteurs, cela ne suffit toutefois pas pour définir fidèlement le concept d'«équipe». En effet, il importe de distinguer l'«équipe» de la «clique». La première manifeste une union, une solidarité qui vise à concerter des buts et des efforts communs en préconisant la loyauté. La «clique», elle, a souvent pour but et fonction de protéger l'individu de personnes de même rang qu'elle plutôt que des personnes d'un autre rang. Au final, le but d'un acteur sera toujours de maintenir une définition particulière de la situation qu'il affirme être la réalité.

Une représentation est toujours menacée par l'information destructive. Les acteurs doivent conserver leurs secrets et leur discrétion. À cet effet, E. Goffman élabore quelques types de secrets qu'il détaille habilement. Au nombre de cinq, voici la description de chacun d'eux :

- 1- **le secret inavouable** qui consiste en des faits concernant une équipe qu'elle cache et qui sont incompatibles avec l'image d'elle-même qu'elle s'efforce de maintenir devant le public. Il est aussi un secret double, c'est-à-dire que le premier consiste dans un fait critique que l'on cache; l'autre consiste quant à lui en ce que l'on n'a pas ouvertement reconnu certains faits critiques.
- 2- **le secret stratégique** concerne les intentions et les aptitudes qu'une équipe cache à son public afin de l'empêcher de s'adapter de façon efficace à la situation qu'elle se propose d'instaurer.
- 3- **le secret d'initié** stipule que la possession marque l'appartenance d'un individu à un groupe et contribue à ce que le groupe se sente distinct et différent de ceux qui ne sont pas dans le secret.
- 4- **le secret-confiance** par lequel le détenteur est obligé de le garder pour lui; l'individu prouve sa réputation par l'entremise de la loyauté.

- 5- **le secret qu'on dispose librement** est le secret de quelqu'un d'autre dont on a pris connaissance et qu'on peut dévoiler sans discréditer l'image qu'on représente de soi-même; on peut obtenir ce genre de secret par aveux involontaires.

De plus, E. Goffman mentionne qu'il y a trois rôles fondamentaux dans une représentation déterminée : ceux qui donnent une représentation, ceux à qui on donne la représentation et le rôle des personnes extérieures qui ne participent pas à la représentation et ne l'observent pas non plus. Quoique plus secondaires, d'autres rôles sont aussi à connaître et à considérer. Retenons les plus importants :

- 1- **le rôle du délateur** : aussi appelé le renégat, il met en scène une personne qui fit semblant, devant les acteurs, d'être membre de leur équipe et qui se croit autorisée de se rendre dans les coulisses pour se procurer de l'information destructive et qui trahit du coup le spectacle au bénéfice du public.
- 2- **le rôle du comparse** représente quelqu'un qui agit comme s'il était membre ordinaire du public, mais qui est de connivence avec le public.
- 3- **le rôle de l'entremetteur** représente celui qui apprend les secrets des deux parties et donne à chacune l'impression véridique qu'il gardera le secret; il donne l'impression d'être plus loyal envers l'une qu'envers l'autre.
- 4- **le rôle de la non-personne** caractérise un individu présent durant l'interaction, mais à certains égards celui-ci n'assume ni le rôle d'acteur ni le rôle du public.

E. Goffman dénote quatre rôles précis qui sont quant à eux contradictoires à l'égard des personnes absentes durant une représentation. Il s'agit, premièrement, du spécialiste, incarné par des gens qui s'occupent de la construction, de l'entretien du spectacle que les clients donnent aux autres. Le spécialiste ne partage pas le risque et la responsabilité de présenter devant le public le spectacle auquel il a contribué. Ce rôle exige une éthique professionnelle car le spécialiste apprend des informations qu'il ne peut divulguer aux autres. Deuxièmement, l'éducateur veut enseigner à l'acteur la manière de donner lui-même une impression avantageuse. Troisièmement, le confident est celui à qui l'acteur avoue ses fautes en expliquant pourquoi l'impression donnée pendant une représentation n'était rien de plus qu'une impression. Finalement, le rôle de collègue met en lumière que l'individu n'agit pas d'emblée avec autrui comme le fait un coéquipier.

Quatre types de communication véhiculent une information incompatible devant l'interaction. Précisément, il s'agit 1-du traitement de l'absent, 2-du discours sur la mise en scène, 3-de la complicité d'équipe et 4-des opérations de réaligement. Pour les comprendre, en voici les détails :

- 1- en coulisses, on se moque du public ou des clients. On ricane en leur absence, alors qu'on affiche une attitude différente en leur présence. S'ensuit donc une différence notable entre les termes servant à désigner le public et les termes qui servent à s'adresser à lui. Ainsi, on parle de désacralisation de la convention relationnelle, de la représentation d'usage; le discours tenu n'est pas le même en fonction de la présence ou de l'absence.
- 2- les individus dotés de rôles sociaux très différents vivent dans un même climat de recherche.
- 3- l'apparence de sincérité que les individus présentent officiellement n'est rien d'autre qu'une apparence. L'équipe partage un secret, une connaissance qu'elle fait aux autres, si bien que le secret devient un lien de complicité entre les individus qui savent. «On appellera complicité d'équipe tout témoignage de connivence exprimé avec une prudence suffisante pour ne pas porter atteinte aux apparences illusoires qu'on maintient devant le public²³⁶».
- 4- dans une interaction, chacun adhère à son rôle. En équipe ou entre les équipes existe un consensus temporaire. Nous y retrouvons des manœuvres qui s'opèrent à proximité, au-dessus ou au-delà de la ligne d'action établie entre deux équipes.

La maîtrise des impressions est importante dans la théorie goffmanienne. L'acteur doit demeurer le maître de ses impressions pour éviter les maladresses (les facteurs de confusion). Ces dernières risquent de discréditer la représentation d'un individu. Les attributs techniques requis pour éviter le plus possible les fautes et sauver ainsi les apparences sont les suivants :

- 1- **La loyauté dramaturgique.** Les équipiers doivent agir comme s'ils avaient accepté certaines obligations morales. Il importe de ne pas trahir les secrets.

²³⁶ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, p.170

- 2- **La discipline dramaturgique.** Chaque membre doit en faire la preuve, se détacher affectivement et s'investir intellectuellement : «un acteur discipliné, sur le plan dramaturgique, est quelqu'un qui se souvient de son rôle et qui ne commet pas de maladresse ou de faux pas dans son jeu²³⁷».
- 3- **La circonspection dramaturgique.** L'individu se montre avisé et cherche à s'adapter, s'ajuster et sait à qui s'adresser en connaissant ses dispositions. L'acteur qui veut rester prudent du point de vue dramaturgique est contraint d'adapter sa représentation aux conditions d'informations dans lesquelles il doit la réaliser. En prévenant les risques et les menaces.
- 4- **Les techniques de protection.** Exploitation du tact, vue comme un outil de bienveillance.

Bref, par ces nombreux concepts E. Goffman parle de plusieurs aspects dramaturgiques de la condition humaine et de la structure des rencontres sociales. Deux dimensions fondamentales sont à nommer quand on évoque la personnalité individuelle : l'«acteur» (artisan des impressions d'autrui, ses attributs sont psychologiques) et le «personnage» qui met en évidence l'esprit, qui n'est pas une réalité organique mais plutôt un effet dramatique. Au final, les impressions sont données et éprouvées, et la dialectique se trouve à la base de toute interaction sociale. Se fier à des représentations, c'est se référer à des impressions car les représentations sont des rôles joués en tout temps par chacun.

À la lumière de ces propositions, quelle pourrait être la complémentarité entre l'interactionnisme symbolique et les technologies de l'information et de la communication ?

1.4.2 L'interactionnisme symbolique et les TIC : une approche complémentaire

Les changements sociaux s'expliquent par une relation dialectique entre la naissance d'attitudes nouvelles, qui entraînent le déclin de l'influence de certaines normes réglant les comportements et l'apparition de nouvelles normes plus en accord avec les comportements et les besoins de la population concernée. Du coup, l'avènement des technologies de l'information et de la communication a modifié la dynamique ainsi que

²³⁷ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, p.201

les paradigmes des interactions entre les usagers. Le type d'usage fait que ces derniers recherchent souvent une relation de proximité qui, pour les satisfaire, peut n'être que virtuelle. En effet, l'instantanéité et la vitesse avec laquelle sont désormais diffusés les messages ont encouragé de nouvelles normes telles que l'efficacité et l'immédiateté comme critères de régulation des échanges. Sociologiquement, ce changement de culture communicationnelle s'inscrit *a priori* dans le cadre d'une désorganisation sociale où les valeurs traditionnelles sont de moins en moins reconnues, tout comme peut l'être l'influence des règles sociales sur les individus. Qu'est-ce que cela signifie ?

L'organisation sociale est incarnée dans les types de conduites qui s'imposent comme règles aux individus. De ce fait, il existe une dépendance réciproque entre l'organisation personnelle et l'organisation sociale puisqu'il est vrai que l'individu ne peut se constituer que sous l'influence de son environnement, mais d'un autre côté, au cours de son développement il modifie cet environnement par le fait de définir les situations et les résoudre selon ses désirs et sa disposition²³⁸». Toutefois, l'avènement des technologies de l'information et de la communication ainsi que la connexion mobile ont modifié concrètement l'organisation sociale²³⁹ ainsi que l'attitude²⁴⁰ des usagers. À cet égard, la psychologie sociale soutient l'idée que les attitudes ne comptent que dans la mesure où elles influencent et modifient les règles du comportement et les institutions de la société. Or, plus qu'une modification, les TIC ont d'abord entraîné chez les usagers une contestation des normes sociales et la valorisation de l'individualisme. De cette contestation est advenue la désorganisation sociale, qui pourrait se décrire comme une phase de changement ou comme «l'affaiblissement de l'influence des règles sociales en usage parmi les membres individuels du groupe²⁴¹». En ce sens, les TIC proposent de reconfigurer différemment la sociabilité et la construction identitaire des usagers. Ainsi, l'ébranlement des normes et le questionnement qui l'accompagne représentent deux étapes du processus de réflexion devant mener à la reconstruction des interactions par les

²³⁸ Suzie Guth, *Fondation de la sociologie américaine*, p.27

²³⁹ Les changements d'habitudes touchent le divertissement (cinéma, musique), la socialisation et le monde du travail. Le développement d'applications fait qu'aujourd'hui, l'informatique est devenue une réalité quotidienne et un mode de vie.

²⁴⁰ Le concept d'attitude est défini par W-I.Thomas par le processus de la conscience individuelle qui détermine l'activité réelle ou possible d'un individu dans le monde social.

²⁴¹ Suzie Guth, *Fondation de la sociologie américaine*, p.210

usagers eux-mêmes, qui cherchent à rétablir un équilibre entre la tradition et l'innovation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le sociologue Robert Erza Park, entre autres, affirmait que la reconstruction du lien social vise l'avènement d'un nouveau modèle pour remplacer le précédant, qui doit être pensé sur la base de nouvelles valeurs et attitudes puisque «la société est une entité soumise à des processus permanents d'évolution et n'est pas une structure stable²⁴²». Or, les TIC représentent une évolution tangible de la manière de communiquer.

La désorganisation sociale advient en raison de nouveaux besoins individuels. Concrètement, l'individu prend conscience d'une perte de sens de sa réalité, c'est-à-dire qu'il ne se reconnaît plus fonctionnel dans le modèle traditionnel et désire surmonter cette perte de sens en se fixant un nouvel horizon personnel ou relationnel. Cette prise de conscience est souvent causée par un conflit de valeurs, un choc générationnel, des changements de culture ou technologiques majeurs auxquels certains usagers réussissent néanmoins à s'adapter, tandis que d'autres s'y objectent farouchement. Même si la désorganisation sociale ne va «jamais jusqu'à supprimer le besoin d'une vie sociale réglée et organisée²⁴³», elle est néanmoins basée sur le passage du «Nous» au «Je». En effet, l'individu solidaire qui s'identifie à son groupe s'en éloigne progressivement dans le but de s'émanciper pour se définir par et pour lui-même. Nous parlons ainsi de désorganisation lorsque la situation n'est plus définie ou appréhendée sous l'angle social et quand «la réalisation de soi supprime l'importance que revêt autrui au sein d'un groupe²⁴⁴». Du coup, le déclin de la solidarité devient un fait et la conformité au modèle imposé est refusée. Ainsi, la réorganisation de l'individu est une nouvelle tentative de créer du sens pour proposer un nouveau fondement subjectif à la réalité de l'utilisateur, ce qui confirme les valeurs d'individualisme et d'efficacité de la postmodernité où le fait de réussir sa vie est devenu plus important que de réussir dans la vie. En conséquence, les normes sociales du comportement individuel s'en trouvent modifiées.

Bref, depuis l'arrivée du web 2.0 la réorganisation sociale fut un processus par lequel l'autorité de la culture et du système de contrôle social a été supplantée au profit de la

²⁴² Suzie Guth, *Modernité chez Robert Erza Park, les concepts de l'école de Chicago*, p.136

²⁴³ Suzie Guth, *Fondation de la sociologie américaine*, p.276

²⁴⁴ *Idem*, p.244

performance technologique. Les réseaux sociaux ont favorisé la création de communautés de partage avec lesquelles nous sommes témoins de la publicisation de l'intimité dans l'espace public. Ces communautés permettent une circulation plus rapide de l'information, une recherche et un partage plus simplifié du savoir ou de diverses compétences ainsi qu'une diffusion plus rapide et à moindre coût. La sociabilité des communautés de partage transcende désormais la distance physique et géographique.

C'est d'ailleurs le propre de la génération montante²⁴⁵ de promouvoir et partager de nouvelles idées, de contester les habitudes et les repères du passé. Cette phase de contestation se traduit par une volonté de changement qui prend sa source dans une mise en doute des traditions et du besoin de maximiser l'usage de la technique pour traiter les enjeux politiques, sociaux, éducatifs actuels. Avec Internet, comme nous l'avons précédemment décrit, les comportements peuvent devenir de plus en plus individualistes. Plusieurs individus ont d'ailleurs tendance à ne plus s'identifier à une communauté de personnes, mais à eux-mêmes comme le propose l'hyper modernité. Cette phase de réorganisation permet à sa suite l'avènement d'un nouveau processus de régulation qui aide à redéfinir les attitudes, normes, valeurs et comportements dans le but de reconfigurer la nature du lien social qui unit les usagers. En ce sens la réorganisation du lien social passerait-elle par les communautés de partage, qui se distinguent par une adhésion libre et volontaire de l'utilisateur?

L'utilisateur du web 2.0 est l'acteur de sens de son expérience. Il construit la réalité dans laquelle il se trouve par l'entremise de ses interactions avec les autres usagers. En effet, les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen efficace pour produire du social, lier et relier les usagers entre eux. Les TIC constituent un outil efficace pour produire les liens sociaux entre individus, notamment par la mise en réseaux qui offre à chacun d'eux la possibilité d'appartenir simultanément à une pluralité de cercles différents. En effet, un seul usager peut contribuer à quelques communautés de partage selon sa profession, ses intérêts ou passions, ce qui lui permet de s'entourer d'individus ayant le même profil que lui. C'est en ce sens que les TIC représentent un vecteur de lien social puisqu'elles favorisent l'inclusion de l'utilisateur au sein de cercles

²⁴⁵ Les milléniaux.

circonscrits. Cependant, la nature du lien virtuel diffère du lien réel entre deux personnes en raison de la distance et de l'anonymat relatif²⁴⁶ qui unit les usagers. Développer le lien social par les réseaux sociaux met en lumière le fait qu'un usager puisse être capable de concevoir qu'autrui sait qui il est, mais qu'il ne connaît pas sa véritable nature ni les traits de sa personnalité. Du coup, le lien social reposerait essentiellement ici sur une représentation de soi.

Le lien social virtuel favorise chez l'utilisateur la construction d'une image publique qu'il peut exploiter selon les avantages recherchés. En effet, le lien social virtuel est un lien à distance qui unit et réunit les individus selon leur profil²⁴⁷. C'est par l'entremise de son profil que l'utilisateur peut souscrire à une ou plusieurs communautés de partage et tisser des liens avec les amis de ses amis, par exemple. Selon le sociologue français Fabien Granjon²⁴⁸, le fait qu'un usager représente un profil renforce le lien social et lui permet de se décroiser à distance d'une certaine forme de solitude, puisqu'appartenir à une communauté de partage montre une solidarité, une volonté de coopération signifiante et l'existence de rapports de réciprocité entre les usagers. Les relations sociales produisent des effets de réciprocité par l'entremise desquels peut s'opérer une identification de soi à autrui. Par l'entremise des communautés de partage, la sociologie met en évidence le besoin, pour l'utilisateur, de construire sa relation avec des groupes d'appartenance.

Les TIC permettent à l'utilisateur de développer simultanément la conscience qu'il a de lui-même ainsi que sa conscience sociale, étant du même coup en accord avec l'interactionnisme symbolique qui affirme que l'individu est doté d'intentionnalité. Ce dernier produit du social, exploite son capital social, remanie ses valeurs et sa liberté, et se fait en retour influencer par ceux ou celles avec qui il interagit. Selon l'approche pragmatique, la personnalité de chaque individu n'est pas une essence, mais plutôt une dynamique puisque ce sont les situations qui remodelent continuellement le soi.

²⁴⁶ Lorsque les individus utilisent un avatar pour s'identifier et se faire connaître. La projection d'une image de soi n'est pas la projection véritable de soi.

²⁴⁷ Les profils des usagers représentent des communautés d'attitude.

²⁴⁸ Fabien Granjon, http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=HERM_059_0099 (article consulté le 28 juin 2017)

En dépit du fait que les réseaux sociaux puissent favoriser le repli social et l'isolement selon certains chercheurs, et même si plusieurs recherches s'opposent²⁴⁹ sur la véritable crédibilité des liens sociaux, nous demeurons convaincus que les TIC rendent le lien social virtuel plus fort, meilleur et bénéfique pour l'utilisateur.

Bref la sociologie représente ici l'étude de l'organisation sociale, c'est-à-dire des schèmes de comportements sociaux systématisés et imposés aux individus comme règles et normes à suivre. Elle est centrée sur des processus sociaux situés qui se délient en interaction, de sorte que «les individus se font en faisant ce qu'ils font²⁵⁰». En ce sens importantes, les valeurs constituent des règles de comportement par lesquelles les usagers du web 2.0 tendent à maintenir, réguler, rendre plus général et plus fréquent le type d'actions correspondant parmi les usagers comme le souligne S. Guth pour qui «c'est l'organisation de ces valeurs qui constitue l'organisation sociale²⁵¹». Or, force est de constater que le web 2.0 oblige une sérieuse réflexion sur le renouvellement des valeurs et la nature des interactions, et qu'il constitue un processus social.

De son côté, de quelle manière la sociologie existentielle définit-elle le contenu des relations ?

1.5 La sociologie existentielle : individualisme et liberté

En intégrant la psychologie et la philosophie, la sociologie existentielle a pour but d'étudier l'homme sous un nouvel angle. Comme le faisait la sociologie compréhensive²⁵², elle privilégie la réflexion sur l'action sociale par rapport à la simple analyse des faits sociaux.

Dans la sociologie existentielle, l'individu est considéré en tant que réalité centrale afin de montrer les liens entre sa propre réalité, microsociale, et les autres dimensions de la

²⁴⁹ Pour Keith Hampton et Barry Wellman, le lien social est meilleur. Pour Quan-Haase, c'est le contraire, car ce dernier dénonce le désengagement de l'utilisateur dans le monde réel.

²⁵⁰ G-H. Mead, *L'esprit, le soi et la société*, p.90

²⁵¹ Suzie Guth, *Fondation de la sociologie américaine*, p.323

²⁵² Elle est compréhensive au sens webérien du terme, plutôt qu'explicative, car elle cherche un contact existentiel avec l'essence des phénomènes plutôt que de vouloir rationaliser les relations. Conséquemment, elle recherche des modes de coopération mutuellement bénéfiques avec des disciplines proches telles la psychologie, la littérature et la philosophie. Finalement, elle se veut près de l'expérience humaine.

sociologie classique qui tend plutôt à privilégier le lien macrosocial. C'est l'une des raisons pour lesquelles la sociologie existentielle se veut en continuité avec l'interactionnisme symbolique, dans lequel une priorité est accordée à l'individu. En ce sens, elle considère ce dernier comme un acteur social et comme point de départ de l'exploration. L'accent est mis sur la notion de personne et sur l'action visant son développement, ainsi que sur l'importance des relations interpersonnelles et du dialogue. Conséquemment, la sociologie existentielle constitue un outil de mutation sociale qui tend à réduire la distance entre le savoir du théoricien et l'expérience du praticien puisqu'elle implique une action en faveur du développement des capacités relationnelles et institutionnelles des acteurs sociaux, ce que Marcel Bolle de Bal résume de la façon suivante : «elle reconnaît l'importance de l'affectif, du subjectif, de l'irrationnel, de la passion, de l'émotion dans la vie des systèmes sociaux qui, jusqu'à nouvel ordre, sont des systèmes de relations sociales, systèmes d'action, systèmes de pouvoir²⁵³». Selon cette conception, le sociologue peut être défini comme «un producteur de savoir, un agent de prise de conscience, un détecteur de mouvements sociaux, un analyste et un descripteur du changement et des mutations²⁵⁴» qui a pour mission de comprendre la nature et la dynamique du lien social.

Dans le domaine de l'enseignement, il y a présentement un problème de communication entre les générations du fait que les plus vieux jugent le présent à l'aune du passé par l'entremise de critères historiques et les plus jeunes qui, eux, cherchent à renouveler la dynamique des interactions sociales selon leurs schèmes de référence. Que ce soit en sociologie ou en éducation, la dualité demeure la même puisque le conflit de valeurs est avant tout générationnel et les critères de jugement de chaque génération sont ancrés dans un mode de pensée que tout, en apparence, semble opposer. Ainsi, les réfractaires des technologies de l'information et de la communication sont de ceux-là, car ils critiquent essentiellement la techno pédagogie à partir des conceptions traditionnelles de l'enseignement de la philosophie. De quelle manière la sociologie existentielle s'y prend-elle pour tenter de surmonter cette réalité ?

²⁵³ Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 01, p.62

²⁵⁴ *Idem*.

Le concept de «déliance» marque l'avènement d'une rupture des liens fondamentaux, c'est-à-dire une dislocation des liens qui rattachaient auparavant la personne à l'ensemble du système dont elle fait partie. Elle se développe en cinq horizons : socio-économique, socio-technique, socio-psychologique, socio-organisationnel et socio-culturel. Ces horizons sont aujourd'hui modifiés par la présence des technologies de l'information et de la communication qui ont un pouvoir direct sur la réalité humaine (personnelle, professionnelle, relationnelle) car elles imposent à tous les individus leur temps, leur rythme, leur cadence, leur logique, leur code et leur langage. Ainsi, elles s'interposent entre l'individu et sa pensée, sa culture et sa liberté. De plus, la «déliance» est socio-psychologique du fait qu'elle introduise un isolement multiforme et un éloignement du contact immédiat entre les individus. Ces derniers sont de plus en plus reliés par des machines et des techniques. Conséquemment, le fait d'être connecté en tout temps n'induit pas d'office une relation signifiante avec Autrui comme le souligne M. Bolle de Bal : «plus la «reliance» technique croît, plus la relation humaine décroît²⁵⁵», ce qui laisse supposer un problème de solitude existentielle se caractérisant par un sentiment de perte à l'égard de la proximité interpersonnelle. Antérieure à la «reliance», elle met en lumière le fait que la société moderne dans laquelle nous existons est une société raisonnante à qui on a attribué une série d'épithètes tels que technicienne, répressive, bureaucratique, informaticienne. Tous ces termes renvoient à la société de raison, laquelle est fondée sur la rationalité qui lui a permis d'être devenue ce qu'elle est aujourd'hui.

À la lumière de cette définition conceptuelle, nous pouvons affirmer que les technologies de l'information et de la communication émergent de la «déliance» et représentent une nouvelle forme de «reliance» entre les individus. Marcel Bolle de Bal cherche à faire de la sociologie existentielle un enjeu humaniste d'où le premier constat, sociologique, est que nous vivons dans une société de solitude, d'isolement et de rupture des liens humains et sociaux fondamentaux. Dans une société de «déliance», note le sociologue belge, les individus sont confrontés à une crise identitaire, sociale et citoyenne, tour à tour marquée par la solitude, le désengagement et le repli sur soi. De la «déliance», doit émerger chez l'homme de profondes aspirations de «reliance» à soi (travail sur l'identité) et au monde

²⁵⁵Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 01, p.165

par l'affirmation de l'individu de sa citoyenneté. En ce sens, quelle est la nature et la définition du concept de «reliance»?

Le concept de «reliance» est empirique et prend sa source dans le besoin social d'informations. Il consiste en la «production de rapports sociaux médiatisés, c'est-à-dire de rapports sociaux complémentaires²⁵⁶». Il sert à lier à nouveau, à relier autrement qu'autrefois de façon humaine et non mécanique. En ce sens, l'«acte qui en résulte de créer ou de recréer des liens, d'établir ou de rétablir une liaison entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne vise à réunir, mettre en communication des acteurs distincts, disjointes ou séparés²⁵⁷», ce qui se résume par la production de rapports sociaux médiatisés et complémentaires. Dans le cadre de notre thèse et de la réflexion que nous menons sur l'usage et le rôle des TIC, nous devons davantage parler de «reliance sociale», qui se définit par une rupture de l'isolement, la recherche de liens fonctionnels et de communion humaine²⁵⁸, et d'un besoin psychosocial d'appartenir socialement à une communauté. En effet, les technologies de l'information et de la communication valorisent la «reliance», notamment, par les communautés de partage. Qu'est-ce que cela signifie ?

La «reliance» n'existe pas, dans le cadre d'un système médiateur, indépendamment d'instances médiatrices. Du coup, trois sens du concept de «reliance» peuvent être conçus pour le comprendre et le contextualiser. Premièrement comme médiatisation, c'est-à-dire en tant que processus par lequel des médiatisations sont instituées reliant les acteurs sociaux entre eux. Deuxièmement, comme médiation en tant que système plus ou moins institutionnalisé reliant les acteurs sociaux entre eux. Troisièmement, comme produit en tant que lien entre les acteurs sociaux résultant du, ou des systèmes médiateurs auxquels font parties ces acteurs.

La «reliance» à soi (identité) est une condition indispensable pour pouvoir se relier aux autres et au monde. Elle est à la fois productrice et le produit de l'identité où le rapport à soi présuppose le rapport social puisque c'est toujours à Autrui que tout individu se relie.

²⁵⁶ Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 01, p.151

²⁵⁷ *Idem*, p.43

²⁵⁸ *Idem*, p.146

Quant à elle, la «reliance» aux autres est un enjeu social, politique et culturel qui se fait principalement par des machines et non pas par des relations humaines directes. C'est d'ailleurs ce qui favorise le rayonnement des réseaux sociaux, qui permettent des rassemblements souvent ponctuels et éphémères, et satisfaire l'être-ensemble des individus. Au final, la sociologie existentielle place la «reliance» au centre de son système de valeurs. Pour M. Bolle de Bal, elle «implique fondamentalement le partage des solitudes acceptées et l'échange des différences respectées²⁵⁹».

De quelle nature serait le lien qui unirait la sociologie existentielle et les technologies de l'information et de la communication ?

1.5.1 La sociologie existentielle et les TIC

«La question du lien social, de sa détérioration et des aspirations qui en découlent constitue bel et bien un enjeu majeur au cœur du développement des TIC²⁶⁰». En effet, selon l'approche proposée par M. Bolle de Bal, les technologies de l'information et de la communication sont au cœur du besoin de «reliance» puisqu'elles permettent de décloisonner les pratiques des usagers et réunir des communautés de partage. Néanmoins, même si elles représentent un médiateur par excellence de «reliance», elles «multiplient de façon exponentielle les possibilités d'informations et de communications, et elles aggravent le problème de l'information et de la communication²⁶¹». Comment pouvons-nous comprendre cette affirmation ?

La culture multimédia constitue le nouvel alphabet de l'époque actuelle et, pour plusieurs, l'outil de travail par excellence. Malgré la popularité et la croissance fulgurante des TIC, il faut rappeler que le flot d'informations véhiculées quotidiennement sur Internet n'est pas nécessairement synonyme de connaissance véritable ou d'expertise certifiée de la part des usagers. La crédibilité et la fiabilité des sources doivent être évaluées en tout temps. D'ailleurs, consulter le web et y adhérer sans réfléchir, c'est risquer d'être manipulé et perdre sa liberté de jugement. La menace est latente. Pour l'utilisateur, c'est ce qui explique l'importance de dépasser la culture de masse dans laquelle

²⁵⁹ Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 1, p.215

²⁶⁰ Marcel Bolle de Bal, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 3, p.90

²⁶¹ *Idem*, p.164

s'inscrivent et se développent les TIC afin de pouvoir exprimer une critique lucide sur les contenus et la nature de ses interactions.

Les TIC permettent une communication avant tout fonctionnelle et efficace. Elles exacerbent la liberté individuelle autant que l'idéal d'autonomie de l'utilisateur. Or, cet «idéal» est souvent confondu par une représentation naïve de la réalité que se construit l'utilisateur : entre voir, comprendre et penser comprendre, il y a une différence considérable. *A priori*, les TIC semblent fragmenter la solidarité sociale en individualisant les usagers et en les confortant dans une impression d'autosuffisance et de proximité virtuelle avec autrui. Cet individualisme outrancier détériore le lien social et disloque le véritable sentiment d'appartenance de l'individu à l'égard de sa société ou de sa communauté, en plus d'encourager des rapports utilitaires qui risquent tôt ou tard de confiner l'utilisateur à la solitude existentielle. Seul dans la foule numérique et coupé de relations sociales tangibles derrière l'écran de son ordinateur, l'individu se croit bien entouré alors qu'il n'est qu'une entité virtuelle que peu de personnes risquent de connaître vraiment. Ainsi, la popularité d'Internet encouragerait le fait que nous vivrions dans une société de solitude marquée par la rupture des liens fondamentaux à l'égard des institutions historiques et des lieux de socialisation traditionnelle. Il s'agit là d'un réel danger puisque l'individualisme occulté encourage l'individu à se préférer à autrui et à s'exposer avec orgueil au nom de son image et au détriment de la cohésion d'ensemble de sa communauté ou de sa société.

De plus, la «déliance» encouragerait la dépersonnalisation de la communication. En effet, les usagers sont souvent portés à échanger des opinions ou à commenter les faits et gestes des autres sans se soucier des conséquences immédiates de leurs messages, sous prétexte qu'ils communiquent de manière anonyme et virtuelle. Cette attitude risque d'engendrer une indifférence vicieuse des uns envers les autres, où tous peuvent devenir objectivés ou corvéables à souhait. Dans la réalité virtuelle, la nature du lien social est souvent partielle -voire accessoire. C'est en ce sens que la «déliance» peut se manifester chez l'utilisateur par un sentiment de perte à l'égard son identité singulière et d'étrangeté à l'égard de la structure sociale dans laquelle il vit.

La présence des technologies de l'information et de la communication témoigne du fait que nous vivons dans une société sociotechnique hautement développée. La course effrénée au progrès et la fascination de l'être humain pour la technologie marquent néanmoins une rupture des liens fondamentaux entre les individus. En effet, les TIC accentuent la «déliance» puisqu'elles «développent les possibilités de communications fonctionnelles au moment même où elles freinent les communications existentielles. Le comment communiquer l'emporte sur le quoi communiquer²⁶²», ce qui ferait dire à M. Bolle de Balle que l'homme est asservi à une logique de «déliance» du fait qu'il soit techniquement relié aux autres par des machines tout en étant délié de lui-même et du souci de s'interroger sur son être profond. Ainsi la société²⁶³ peut apparaître comme la victime de la technique, car elle est de plus en plus émiettée et aux prises avec une désintégration communautaire. Ceci peut s'expliquer par le fait que la communauté virtuelle semble plus accessible que la communauté réelle, de sorte que c'est le tissu social qui s'en trouve fragilisé. En conséquence, pour les individus, la connaissance est de plus en plus atomisée ou parcellaire. Elle est appliquée à des fins majoritairement individuelles ou singulières. Devant ce constat, nous y voyons un rapprochement avec l'expression du sociologue américain David Reisman qui affirmait que «nous vivons à l'ère de la foule solitaire²⁶⁴», ou même celle du philosophe d'origine autrichienne M. Buber selon qui «nous vivons à l'ère de la solitude collective²⁶⁵».

Malgré ses ambitions initiales, nous pouvons témoigner que la raison scientifique n'a pas solutionné tous les risques et problèmes de la communication. La fiabilité et la crédibilité de l'information, d'une part, et la cohésion des usages, d'autre part, représentent des enjeux délicats contre la tyrannie de l'opinion qui demeure hautement prisée sur le web 2.0. Qu'en est-il maintenant de la «reliance» et de la possibilité, pour les usagers, de créer un lien sociotechnique signifiant?

²⁶² Marcel Bolle de Balle, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés, no 80, 2003, p.23

²⁶³ Et aussi l'école en tant qu'institution.

²⁶⁴ Marcel Bolle de Balle, *Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques*, Sociétés, no 80, 2003, p.20

²⁶⁵ *Idem*.

La «reliance» se caractérise par la production de rapports sociaux médiatisés. Elle cherche à lier ou relier humainement et de façon fonctionnelle les individus. Ainsi, «la reliance» témoigne du besoin de chaque individu d'appartenir à une communauté réelle pour s'y valoriser et au sein de laquelle la rencontre des identités affirmées ou la confrontation des valeurs assumées par chacun favorise une solidarité constructive. Pour y arriver, M. Bolle de Bal²⁶⁶ soutient que le personnalisme est requis pour enrichir le fondement de la sociologie existentielle et la notion de «reliance». En effet, le personnalisme représente un mouvement humaniste qui défend la primauté de la personne par rapport à l'individu. De plus, ce courant désire réintroduire la «reliance» en exploitant l'aspect relationnel pour s'élever contre toute société technocratique, qu'il juge impersonnelle et anonyme. Du coup, le personnalisme que dépeint M. Bolle de Bal dépasse l'individualisme traditionnel puisqu'il veut reconstruire le lien social et promouvoir l'union autant que la complicité entre les individus. Sur le plan communicationnel, c'est cette notion que le techno pédagogue doit inculquer aux étudiants à qui il enseigne.

C'est donc un lien de médiation qui unit les technologies de l'information et de la communication à la sociologie existentielle puisque la «reliance» suppose en son fondement des rapports sociaux médiatisés. Pour M. Bolle de Bal, «il est essentiel de penser le monde comme un tissu de relations, de dépendances réciproques qui lient et relient les individus les uns aux autres²⁶⁷». La médiation constituerait donc le vecteur de l'être-ensemble social et de la constitution même de la société. Ainsi, la «reliance» à soi (qui est psychologique) et la «reliance» au monde (qui est culturelle) constituent deux enjeux auxquels correspond un travail social portant sur l'identité, la solidarité et la citoyenneté, qui a pour but le développement des capacités relationnelles et communicationnelles des acteurs sociaux. En fonction du contexte sociotechnique qui est présentement le nôtre, nous ne pouvons nier l'importance ou l'influence des TIC comme outils de travail et moyens de communication. Au nom de l'innovation, l'approche pédagogique doit en assurer la continuité.

²⁶⁶ Marcel Bolle de Bal, *La sociologie existentielle*, tome 2.

²⁶⁷ *Idem*, p.196

Les technologies de l'information et de la communication représentent le système permettant la médiation des liens sociaux qui relient les individus entre eux. Plus précisément, la «reliance sociale» facilite la création de liens psycho-affectifs entre des acteurs sociaux physiquement éloignés qui leur permettra de rompre l'isolement et concevoir l'appartenance sociale comme un lien de proximité avec autrui. En considérant que l'individu est *a priori* disloqué des structures traditionnelles, les TIC ont pour qualité de pouvoir le relier à autrui et satisfaire son besoin social d'informations et d'interactions. C'est en ce sens que l'utilisateur peut s'introduire dans une communauté de partage, par exemple, y contribuer afin de dépasser sa solitude existentielle, qui était auparavant causée par l'expérience de «déliance». C'est donc la «reliance» qui pose les conditions de possibilité de la solidarité.

Retenons que la sociologie, par ses fonctions à remplir, ses rôles à assumer et ses tâches à accomplir, est multidimensionnelle. C'est en ce sens que G. Balandier s'exprime sur la vocation des sociologues quand il affirme que ces derniers «disent aux sociétés ce qu'elles sont, au-delà de leurs apparences et de leurs illusions. Ils montrent qu'il y a toujours, dans notre société, un espoir pour la liberté, une chance pour une action collective plus consciente et moins résignée²⁶⁸». Sociologiquement, les technologies de l'information et de la communication modifient la nature des relations humaines ainsi que le lien social²⁶⁹ qui unit les usagers du web 2.0. La sociologie des usages, l'interactionnisme symbolique et la sociologie existentielle permettent d'éclairer les dynamiques et les enjeux des pratiques numériques ainsi que la manière d'enseigner les types de savoirs autant que le vouloir-devenir. Au final, les sociologies étudiées dans le premier chapitre ont pour but de favoriser l'appropriation du savoir et encourager l'émergence d'agents de transformation sociale au sein d'une société libre et démocratique.

Internet permet de faire de l'humanité un village planétaire, aujourd'hui basé sur l'impératif technologique alliant vitesse et proximité. En effet, l'accès à l'information modifie le comportement, les référents ainsi que les besoins des usagers qui, devant la

²⁶⁸ Georges Balandier, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Tome 1, p.48

²⁶⁹ Le lien social est technique.

multiplication des sources et la saturation de l'information, doivent interroger le sens de ce qu'ils voient ou consultent. L'un des principaux défis des usagers sera d'ailleurs de pouvoir reconnaître et filtrer la pertinence de l'information afin de l'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. En ce sens, comment ces derniers peuvent-ils user correctement de leur liberté d'usager pour délimiter ou discriminer ce qui est favorable ? Selon nous, ce sera par la capacité à structurer subjectivement le contenu numérique et les éléments culturels qu'il contient.

Comme l'avait anticipé le sociologue Abraham Moles, en 1967, la société actuelle se caractérise par la culture traditionnelle humaniste. Celle-ci consiste en une structure rationnelle et hiérarchisée de concepts, de valeurs primaires et secondaires, tandis que celle qu'il lui oppose, la culture mosaïque, se caractérise par un écran de référence constitué de bribes d'informations dans un désordre total. Dans cette culture, les principes de structuration de la pensée sont réduits à l'extrême et l'individu est submergé dans un flot de signes, ce qui faisait dire au sociologue que «par notre propre trajectoire subjective nous découvrons le monde qui nous entoure, nous sommes immergés dans un monde de signes disparates. C'est principalement de façon fortuite, avec un degré d'attention variable que nous entrons en contact avec différents éléments culturels²⁷⁰». Il revient donc aux usagers des TIC de comprendre la dynamique et le contenu du web 2.0, pour enrichir une manière de communiquer structurée et maîtrisée.

Historiquement, les TIC marquent l'avènement d'une mutation technologique sans précédent qui a influencé et modifié les pratiques sociales. En ce sens, l'Internet 2.0 a introduit une nouvelle culture du numérique qui incite à repenser la culture de l'apprentissage scolaire puisque la structuration des contenus est de plus en plus fondée sur la créativité et l'originalité de l'utilisateur. Ce changement de paradigme demande aux usagers de comprendre la dynamique des interactions sociales, caractérisée d'un côté par la production et de l'autre par la réception du sens, dans un processus continu visant la démocratisation des échanges et des contenus.

²⁷⁰ Abraham Moles, *Socio-dynamique de la culture*, p.147

Qu'en est-il maintenant de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'éducation au collégial ? Tout en devant préserver leur liberté, de quelle manière les TIC modifient-elles l'approche pédagogique de l'enseignement de la philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Chapitre 2 : Éducation

«L'éducation consiste à nous donner des idées, et la bonne éducation à les mettre en proportion»· Montesquieu

2.1 Le siècle des Lumières : les fondements éducatifs.

Époque philosophique charnière, le siècle des Lumières avait initialement pour ambition de combattre l'ignorance, le fanatisme, le dogmatisme religieux et le despotisme. À cet égard, l'évolution de la philosophie a profondément transformé la figure et le rôle du philosophe. Ce dernier fut désormais considéré comme un pédagogue éclairé par la droite raison, pénétré d'esprit critique et soucieux d'investir les enjeux sociaux et politiques d'un siècle en pleine mutation dont il était témoin. En ce sens, le XVIII^e siècle marque un tournant majeur dans la conception de l'éducation et dans le rôle qu'elle doit avoir pour la société. L'instruction et la pédagogie devinrent à ce moment de nouvelles priorités et constituèrent le socle de référence pour la formation de tout individu. En soutenant la pensée et l'action, le philosophe n'est plus ce théoricien de jadis fasciné par la construction de théories abstraites et alambiquées, mais plutôt un intellectuel engagé et vivement intéressé par les grandes questions concernant la liberté, le progrès technique, la formation de l'esprit et l'éducation morale. De ce fait, trois philosophes du siècle des Lumières ont marqué l'histoire en changeant les conceptions théoriques et pratiques de l'éducation. Qui sont-ils ?

Rompant avec le passé, le dogmatisme religieux et les croyances populaires, le siècle des Lumières inaugure de nouvelles théories de la connaissance et présente les fondements d'une nouvelle morale. La victoire proclamée de la raison cherche à combattre l'obscurantisme religieux et les croyances douteuses qui ont façonné les mentalités durant les décennies précédentes. En ce sens, le développement d'une nouvelle théorie de la connaissance servira le développement d'une pensée sur l'éducation qu'exploiteront entre autres John Locke, Jean-Jacques Rousseau et Emmanuel Kant. Par l'entremise des livres

«Quelques pensées sur l'éducation²⁷¹», «Émile ou de l'éducation²⁷²» et le texte «Qu'est-ce que les Lumières»²⁷³, nous entrons dans un optimisme pédagogique qui aura pour assises l'intelligibilité de l'homme et sa nature perfectible. Ces trois ouvrages défendront tour à tour les principes selon lesquels l'être humain doit désormais avoir la raison pour guide, la culture pour base et le progrès pour but. Ainsi, ces trois philosophes se sont longuement interrogés sur la manière par laquelle l'éducation pourrait rendre l'être humain plus vertueux, plus responsable, plus libre et plus autonome. Autrement dit, ces derniers ont voulu savoir de quelle façon l'éducation pourrait-elle faire de l'individu un meilleur être humain ?

Le philosophe britannique John Locke (1632-1704) fut le précurseur du siècle des Lumières et un éminent théoricien de l'éducation. Fondateur et promoteur de l'empirisme, une pensée soutenant que toute connaissance tire son origine des sens où l'esprit forge ses idées à partir des données que lui offre l'expérience extérieure J. Locke a rédigé, en 1693, un traité sur l'éducation²⁷⁴ qui influençât directement la société anglaise et le siècle des Lumières. Témoin de la réforme éducative du XVII^e siècle en Angleterre qui avait pour intention de démocratiser l'éducation et d'instruire différemment que ne le faisaient les instituteurs des époques précédentes, Locke s'est inspiré du philosophe Francis Bacon (1561-1626) qui mettait en doute l'autorité culturelle des Classiques et jugeait révolues les théories humanistes de la Renaissance. Désormais, disait J. Locke, l'éducation devait se fonder sur une approche pratique en adaptant les expériences à la réalité de la vie et inculquer concrètement la vertu et le sens critique à chaque élève, tout en respectant son rythme d'apprentissage et sa liberté. De cette manière, il voulait montrer que la raison pratique constitue à la fois le meilleur outil et le meilleur guide pour l'existence humaine.

Au temps des Lumières, J. Locke s'est imposé comme l'un des principaux précurseurs du domaine de l'éducation en étant le premier à proposer une inversion de la relation

²⁷¹ Livre de John Locke publié en 1693.

²⁷² Livre de Jean-Jacques Rousseau publié en 1762.

²⁷³ Texte d'Emmanuel Kant publié en 1793.

²⁷⁴ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education*. Ce traité propose trois méthodes distinctes pour éduquer l'esprit : le développement d'un corps sain, la formation d'un caractère vertueux et le choix d'un programme approprié.

élève/tuteur. En effet, il ne définit plus l'élève comme un apprenant passif qui devrait se contenter de recevoir sans effort des connaissances qu'il aurait pour but de mémoriser mécaniquement. Quant au tuteur, il n'est plus défini comme celui qui devrait enseigner un contenu de matière de manière magistrale et objective. Au contraire, le recours au dialogue devait désormais constituer la base de la relation élève/tuteur permettant de préconiser une pédagogie de l'accompagnement²⁷⁵ qui se voudra beaucoup plus formatrice, marquante et utile pour l'apprenant qui a le défi d'apprendre son être social et à devenir dignement responsable et vertueux. Au cœur même de cette pédagogie de l'accompagnement, Locke rejette du revers de la main l'apprentissage par mémorisation et l'approche rigide et coercitive dans laquelle le maître fut historiquement considéré comme une figure arbitraire. John Locke conçoit plutôt ce dernier comme un pédagogue sensible et soucieux d'attiser le désir d'apprendre de l'élève en l'accompagnant dans ses expériences pour lui inculquer des connaissances pratiques et utiles. En ce sens, le recours à l'expérience empirique est incontournable car toute connaissance, qu'elle soit pratique, morale ou sociale procède de l'expérience vécue.

Pédagogue visionnaire John Locke valorise, dans son livre sur l'éducation, une idée qui sera *a posteriori* exploitée par les grandes théories éducatives du XX^e siècle : l'activité ludique. Cette idée appuie la conception empirique qu'il se fait de l'éducation. En effet J. Locke renverse les principes éducatifs de son époque qui étaient essentiellement fondés sur la contrainte, la rigidité et l'autorité hiérarchique en soutenant qu'une telle sévérité nuisait et aliénait la liberté de penser de l'élève, l'empêchant du même coup de déployer ses aptitudes intellectuelles et sa réflexion autonome. Ainsi, l'activité ludique n'est pas *a priori* laxiste ou même futile. Au contraire, le plaisir recherché vise à canaliser le désir naturel de l'apprenant, le stimuler et le motiver à enrichir sa culture et son identité. Dans cette foulée, et comme nous le verrons dans le second chapitre, la techno pédagogie exploite le filon de l'activité ludique pour intégrer la notion de plaisir durant l'expérience pédagogique, où le techno pédagogue accompagne et encadre l'expérience de l'étudiant dans ses apprentissages et sa créativité.

²⁷⁵ Comme nous le verrons plus loin dans le deuxième chapitre, la pédagogie de l'accompagnement se caractérise par une relation de proximité entre l'élève et le maître où ce dernier cherche avant tout à qualifier plutôt qu'à quantifier les apprentissages de l'élève.

Philosophe réformateur dans le domaine de l'éducation, John Locke fit la promotion d'une approche empirique par laquelle l'expérience, l'utilité de l'engagement de l'élève et le renversement historique de la relation pédagogique élève/tuteur constituaient les plus grandes innovations et servent aujourd'hui de matrice à la techno pédagogie. Qu'en est-il maintenant de la vision pédagogique de son successeur et porte-étendard des Lumières, J-J. Rousseau ?

Le philosophe d'origine suisse Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) est le plus grand pédagogue du siècle des Lumières. En publiant son traité²⁷⁶ *Émile ou De l'éducation*, il s'appuyait sur les valeurs phares de son époque en s'interrogeant sur le type d'homme que l'éducation doit chercher à former et cerner les conditions gagnantes pour atteindre l'idéal de la réussite éducative, c'est-à-dire l'éveil progressif à la liberté, l'émancipation de l'homme des croyances populaires, la possession d'un esprit critique et l'autonomie individuelle. Rompant avec l'approche du «voir-faire» propre au Moyen Âge que décriaient avant lui Michel de Montaigne et François Rabelais²⁷⁷, le traité de Rousseau introduit une innovation pédagogique majeure. En effet, ce traité est le premier à situer l'enfant au centre du processus éducatif et faire de lui la personne la plus importante. Ce dernier sera guidé par un pédagogue respectueux et cultivé qui se souciera de créer les meilleures conditions possibles permettant aux facultés et aux instincts de l'enfant de se développer selon leur propre nature. Cette démarche poursuit les idéaux humanistes de la Renaissance qui priorisaient l'individu, le développement de la morale et l'éveil de la conscience critique bien avant l'imposition d'un enseignement théorique ou théologique comme l'imposait rigoureusement la scolastique. En sens, Rousseau incarne le changement historique.

Contrairement à Emmanuel Kant qui considérait l'enfance comme une étape préparatoire au devenir adulte, Rousseau la décortique en détails dans les quatre premiers livres de son traité²⁷⁸ et consacre le cinquième à la thématique de l'âge adulte. Émile, le personnage

²⁷⁶ Premier traité pédagogique moderne.

²⁷⁷ Au XVI^e siècle, tous deux de grands réformateurs de l'éducation en France. Le premier subordonne tout à la morale tandis que le second, dénonçant avec sarcasme l'apprentissage par mémorisation, anticipa la puissance de l'éducation scientifique qui permettra de faire évoluer l'enseignement.

²⁷⁸ Chacun des quatre premiers livres (Le nourrisson, L'âge de la nature, L'âge de la force, La puberté) correspond à des questions éducatives qui préoccupent l'éducation de l'enfant à mesure qu'il grandit.

fictif, doit acquérir son autonomie et sa liberté par-delà la rencontre conflictuelle avec la réalité²⁷⁹. Se pose alors, dira le philosophe, la question du «comment». En effet, Rousseau s'interroge sur la manière efficace et vertueuse d'inculquer progressivement à Émile les différents types de savoirs fondamentaux. En soulevant cette question, il est le premier pédagogue de l'ère moderne à distinguer et définir les trois concepts centraux suivants : l'éducation, l'instruction et la pédagogie. Premièrement, l'éducation vise la transmission de valeurs humaines et la formation d'un savoir moral élémentaire qui serviront à conduire l'individu vers la sagesse. Cet enseignement pratique est avant tout parental. Deuxièmement, l'instruction concerne l'enseignement d'un savoir théorique qui doit permettre à Émile, par exemple, de construire et d'acquérir des connaissances générales et disciplinaires qui serviront sa conduite et sa réflexion. Finalement, la pédagogie représente simultanément la méthode d'enseignement utilisée par l'éducateur et la réflexion qu'il fera de sa pratique. Rousseau montre ainsi mieux que tout autre prédécesseur le caractère muable et adaptatif de l'éducation selon l'époque dans laquelle on se trouve. En effet, la question «comment» ouvre à tout pédagogue un horizon de possibilités quant aux différentes manières possibles d'accompagner, d'éduquer et d'instruire un individu afin qu'il devienne un citoyen libre et autonome, capable d'esprit critique et d'ouverture à l'égard d'autrui. Depuis la publication du traité «Émile ou De l'éducation», force est de constater le développement de nombreux courants pédagogiques qui ont tous, à tour de rôle, pris la pensée de Rousseau comme source d'inspiration et tenté de diversifier la méthode de transmission des différents types de savoirs²⁸⁰.

De ce fait, le traité *Émile ou De l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau a changé la culture éducative de son époque, en plus d'influencer de nombreuses réformes pédagogiques. Le caractère évolutif de l'éducation exige une réflexion permanente sur la manière de transmettre la connaissance (le savoir) et le sentiment moral (le savoir-être). Quelque part inspiré par le philosophe Nicolas de Condorcet²⁸¹ qui rêvait, au tournant des années 1770, d'une école démocratisée capable de concilier l'unité de l'institution à la diversité sociale

²⁷⁹ C'est-à-dire les restrictions qu'imposent Autrui, les lois ou la vie en société.

²⁸⁰ Pensons au pragmatisme, au béhaviorisme, au cognitivisme et à la pédagogie inversée.

²⁸¹ Représentant des Lumières, né en 1743 et mort en 1794.

des enfants, J-J. Rousseau poursuit la réflexion philosophique sur la fonction éducative et la manière de faire des enfants, des hommes dignes. Dans les sillons de l'approche rousseauiste quelle était la posture d'Emmanuel Kant, figure emblématique de l'«Aufklärung», qui a lui aussi développé une réflexion sur l'éducation ?

Troisième penseur de la triade des Lumières, le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804) s'est à son tour imposé dans le domaine de l'éducation comme un humaniste dont le legs intellectuel²⁸²influence encore aujourd'hui les réflexions en éducation. Selon lui, l'idée pédagogique fondamentale est de reconnaître la nécessité de l'éducation dans le devenir de l'humanité où chaque individu doit être en tout temps reconnu comme un sujet, c'est-à-dire comme une fin en soi. Même si, au départ, l'être humain éprouve une disposition pour la liberté, celle-ci doit être potentialisée. Pour ce faire, tout individu doit apprendre à se conformer aux prescriptions de la raison. Or, cette démarche ne peut être spontanée. Elle requiert du temps, car toute éducation nécessite une étude raisonnée de la nature humaine. C'est la raison pour laquelle, dira Kant, que tout projet éducatif cohérent et valable doit être guidé par une analyse philosophique de la finalité de la nature de l'homme. En effet, l'être humain a besoin d'éducation pour acquérir des qualités humaines et réaliser dignement son humanité.

La transformation qualitative de l'individu que favorise l'éducation est basée sur la discipline, l'instruction et la formation, ce que Kant lui-même simplifie par l'éducation négative et l'éducation positive. La première concerne les soins du corps et le développement des aptitudes motrices de l'enfant servant à lui donner les bases de la moralité (discipline), tandis que la seconde concerne la culture et prend en considération l'instruction (éducation intellectuelle) autant que la conduite individuelle, qui réfère quant à elle à l'éducation morale et vise la liberté autant que l'autonomie. La discipline est la condition même de l'émergence de la liberté chez l'être éduqué.

Même si E. Kant reconnaît une certaine pertinence à réfléchir l'éducation d'un point de vue empirique comme l'a fait auparavant John Locke, il la réfléchira plutôt du point de

²⁸² Retenons *Réflexions sur l'éducation* (1776-1786), la publication des *Propos de pédagogie* (1803), recueil des cours enseignés durant la décennie (1770) et deux importants titres en lien avec l'éducation : *La religion dans les limites de la raison* (1793) et *Paix perpétuelle* (1795).

vue de ses fondements anthropologiques pour établir ce que doit être son idée normative. Ainsi, non seulement l'éducation peut-elle permettre de développer la nature humaine pour l'avenir d'une humanité que le philosophe voudra la meilleure et la plus vertueuse possible, mais elle est aussi, dira-t-il, une invention humaine que nous pouvons tenir pour la plus chargée en difficulté avec l'art de gouverner. C'est la raison pour laquelle l'éducation constitue à la fois le plus grand et le plus ardu problème posé à l'être humain, car elle interroge et prépare son devenir existentiel et moral.

L'originalité de Kant en éducation se manifeste dans les quatre étapes qu'il propose pour former les esprits : discipliner la pensée, instruire, civiliser, moraliser. De ces étapes, moraliser est la plus importante car elle a pour but d'éduquer l'homme afin qu'il acquière la disposition d'esprit de choisir uniquement les bonnes fins (pour lui-même et pour tous en tout temps). Ainsi, cette formation vise le caractère moral de l'individu en vue du respect de la règle d'or kantienne, la recherche du bien, de la valorisation de la dignité humaine et du respect de l'humanité en chaque personne. Au final le devoir, l'obéissance et la raison se conjuguent pour l'apprentissage de la morale. De ce fait, l'éducation est éducation à la liberté.

Pour acquérir une raison éclairée, l'être humain doit concilier la soumission aux impératifs de la loi et aux impératifs sociaux s'il veut vivre correctement avec autrui. La rigueur exigée dans la formation académique, contrairement à Locke, rend possible l'existence de la contrainte afin d'inculquer les exigences de la liberté. Apprendre à penser par soi-même n'est pas une sinécure dans la mesure où chaque individu doit former rigoureusement sa conscience et son caractère. Pour y arriver, Kant soutient qu'une personne qui se cultive le fait pour devenir meilleure sur le plan moral en exploitant sa véritable nature, qui est d'avoir les capacités d'esprit et d'entendement, c'est-à-dire la connaissance du général et l'application du général au particulier. Ainsi, l'homme ne devient un être moral que lorsque sa raison s'élève jusqu'aux concepts du devoir et de la loi.

Comme Jean-Jacques Rousseau avant lui, Emmanuel Kant est reconnu pour soutenir l'idée selon laquelle il est crucial de développer librement les forces et les dispositions qui sommeillent en l'homme. Mais, spécifiquement, il importe de considérer ce

dernier non pas comme un moyen mais toujours comme une fin en soi, tel que l'exige l'impératif catégorique kantien. Selon E. Kant, le respect rigoureux de cette démarche permettrait à l'individu de sortir de sa minorité, c'est-à-dire de son incapacité à se servir de son propre entendement. Le refus de réfléchir, ce que Kant appelle la paresse intellectuelle et le manque de courage, incite souvent l'individu à s'en remettre à autrui pour éviter d'affronter les exigences de sa liberté. En soutenant que l'individu doit avoir le courage de se servir de son propre entendement, la morale kantienne cherche à éclairer rationnellement les esprits pour faciliter l'émancipation et l'autonomie de l'individu.

Force est d'admettre que nous sommes aujourd'hui les héritiers du siècle des Lumières et des idéaux éducatifs conceptualisés par John Locke, Jean-Jacques Rousseau et Emmanuel Kant. Pour l'école québécoise les valeurs d'humanisme, de liberté, de responsabilité et de progrès technique constituent les fondements du système éducatif depuis le dépôt des travaux de la commission Parent, en 1964, qui a mené à une réforme du cursus académique québécois et des valeurs cardinales en éducation. Ainsi la démocratisation de la connaissance, l'émancipation de l'individu et le développement d'une pensée autonome et critique favorisent la sortie de l'homme des ténèbres et facilitent le cosmopolitisme des esprits comme le recherchaient les penseurs des Lumières. À cet égard, les devis ministériels des cours de philosophie enseignés au collégial se sont inspirés et s'inspirent encore des principes de l'époque moderne.

J. Locke, J.-J. Rousseau et E. Kant ont tous été d'importants réformateurs dans le domaine de l'éducation. La conception de l'éducation et la réflexion sur les valeurs éducatives par les trois penseurs des Lumières présentés précédemment ont marqué un tournant historique majeur en pédagogie et modifié le cours de l'histoire. Fort différente en fonction de ses enjeux éducatifs et sociaux, l'époque actuelle exige de la part des professionnels de l'éducation une sérieuse réflexion sur les fondements pédagogiques de l'institution collégiale québécoise, qui cherche à relever présentement plusieurs défis techno-pédagogiques dans le but d'améliorer la qualité de sa formation. En ce sens, nous pouvons nous interroger sur l'impact de la mutation des valeurs pédagogiques héritées du siècle des Lumières, car nous sommes aujourd'hui fortement influencés par le progrès

technique et la présence des TIC. Comment pouvons-nous arrimer ces valeurs historiques aux défis technologiques actuels de l'institution collégiale québécoise ?

2.2-Le rapport DEMERS

Le rapport Demers²⁸³ fut commandé par le gouvernement péquiste de Pauline Marois au lendemain du Sommet sur l'enseignement supérieur tenu à Montréal les 25 et 26 février 2013. Cette rencontre à laquelle participaient les fédérations des associations étudiantes, les professeurs, les syndicats, les administrations universitaires et collégiales avait pour but de réfléchir aux enjeux de la qualité de l'éducation, de l'accessibilité aux études supérieures ainsi qu'au financement de l'enseignement supérieur et de la recherche au Québec. Déposé en version finale le 26 juin 2014, le rapport Demers avait principalement pour mission, dans un premier temps, d'analyser l'offre et le contenu de la formation générale au collégial et montrer l'importance de développer le créneau de la techno pédagogie et, dans un deuxième temps, de réfléchir à la possibilité d'offrir un diplôme d'études collégiales (DEC) à la carte pour lequel les étudiants auraient la possibilité de choisir les cours qu'ils désireraient suivre durant leur formation académique. Pour ce faire, Guy Demers a proposé de modifier l'article 12 du règlement sur le régime des études collégiales²⁸⁴ (RREC) et découper le DEC en modules précis, en fonction des intérêts des étudiants et de leurs visées professionnelles. Appuyé dans son contenu par le Ministère de l'éducation mais vivement contesté, entre autres, par le chercheur émérite Thierry Karsenti (voir au point 03 du présent chapitre), le rapport Demers introduit avant tout la nécessité, de la part des gestionnaires de l'éducation, de réfléchir à un changement de culture au niveau organisationnel et pratique du milieu collégial québécois.

Au départ, le rapport Demers avait pour mandat de réfléchir à la vitalité des programmes en région, à la complémentarité de l'offre des cours dans les différents programmes techniques et pré-universitaires ainsi qu'à l'accès de la formation générale au Québec dans le but de décroïsonner les programmes d'études offerts dans le réseau collégial

²⁸³ http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collegiale.pdf (site consulté le 7 janvier 2016)

²⁸⁴ http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C2_9R4.HTM Précisément, supprimer la culture générale de la formation technique (site consulté le 7 janvier 2016)

québécois. Ceux-ci, repensés il y a vingt ans dans le cadre de la réforme Robillard, s'inscrivent dans le contexte d'une époque qui n'est déjà plus la nôtre sur le plan culturel, pédagogique et professionnel. Ainsi le véritable besoin demeure, selon l'auteur, d'adapter, de moderniser et d'actualiser les programmes dispensés au collégial à la réalité économique, professionnelle et sociale actuelle. Dans sa réflexion, longue de 180 pages, Guy Demers déplore le fait que les programmes enseignés présentement soient figés dans le temps et fondés sur une culture organisationnelle et pédagogique révolue. Pertinente, la réflexion n'est cependant pas nouvelle en soi puisque la crédibilité et la viabilité du réseau collégial sont toutes les deux remises en question depuis près de 25 ans par les gestionnaires du système de l'éducation.

En ce début de XXI^e siècle, quel tournant techno pédagogique l'institution collégiale peut-elle prendre pour actualiser son offre de formation et augmenter la qualité des programmes enseignés ? De quelle manière pourrions-nous faire évoluer le modèle québécois d'enseignement collégial compte tenu des enjeux et des défis d'une économie du savoir de plus en plus exigeante ?

Farouchement revendiquée par le corps professoral du collégial, l'autonomie pédagogique²⁸⁵ est appelée à se redéfinir dans le contexte actuel où les technologies de l'information et de la communication (TIC) occupent une place de plus en plus prépondérante en éducation. Selon G. Demers, cette autonomie devrait désormais se penser sous l'angle de l'innovation pédagogique et inclure une démarche ajustée à la réalité des apprenants, c'est-à-dire plus personnalisée et plus soucieuse des connaissances et des compétences à acquérir à l'égard du choix de carrière. De ce fait, les professeurs devraient cesser de définir leur rôle pédagogique par le passé en répétant le modèle traditionnel d'enseignement magistral qui aurait atteint ses limites à l'égard des nouveaux besoins des milieux professionnels d'aujourd'hui, une constatation qui met en lumière les sages paroles du poète français Victor Hugo qui prévenait d'un tel risque en affirmant

²⁸⁵ Au collégial, les professeurs de philosophie ont la liberté d'enseigner les trois cours de philosophie en abordant les auteurs de leurs choix. Ils ont carte blanche quant au mode d'évaluation des étudiants et possèdent une autonomie complète quant aux méthodes pédagogiques utilisées en classe. Certains cégeps demandent des plans cadres restrictifs qui uniformisent l'approche pédagogique, mais ce n'est pas la règle qui prévaut *a priori* dans tous les départements de philosophie.

que la plus grave des catastrophes, en éducation comme ailleurs, est de voir les choses continuer toujours comme avant.

Pour redéfinir localement la formation générale et réussir à diversifier l'offre de cours de la formation générale, Guy Demers propose de décentraliser la gestion scolaire, d'accorder plus d'autonomie à la direction de chaque cégep, d'augmenter la proximité de la formation générale en lien avec le programme de l'étudiant et d'envisager plus de souplesse de la part des directeurs et des professeurs afin de renouveler et moderniser les contenus pédagogiques. D'ailleurs, cette décentralisation s'opère depuis déjà quelques années. En 2012, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche modifiait le sigle des cours d'éthique enseignés au collégial en exigeant de la part de chaque institution qu'elle développe des partenariats locaux pour mettre en valeur le milieu social, professionnel ou industriel dans le but de faire des ponts entre la théorie et la pratique²⁸⁶. Ainsi, un tel changement a soulevé le besoin de transmettre autrement le bagage culturel et disciplinaire, exigeant de la part de chaque professeur concerné une ouverture d'esprit, l'humilité de repenser différemment son approche pédagogique et la volonté de redéfinir ses propres repères à l'égard de sa pratique réflexive. Ce nouveau changement de sigle avait pour but de valoriser les particularités régionales de chaque cégep et mobiliser les ressources locales pour faire du cours de philosophie un cours plus ancré dans la réalité et en continuité avec les compétences des programmes pré-universitaire et technique suivis par les étudiants.

De ce fait, les propos de G. Demers mettent rapidement en lumière une dualité historique qui oppose encore aujourd'hui les professeurs traditionalistes aux professeurs innovateurs qui cherchent à dynamiser l'apprentissage disciplinaire en fonction des outils technologiques disponibles en éducation afin d'arrimer le collégial aux exigences de plus en plus élevées du domaine de l'emploi et aux particularités socioculturelles de la société québécoise. La résistance qui oppose les traditionalistes aux innovateurs repose principalement sur la conception de l'approche pédagogique et la méthode de

²⁸⁶ Professeur au cégep de Granby, nous avons procédé à la création d'un cours d'éthique appliquée intitulé *Éthique des services sociaux*. Ce dernier mobilise les ressources de la Montérégie et il dispensé uniquement aux étudiants et étudiantes de soins infirmiers (SI), d'éducation spécialisée (TES) et d'éducation à l'enfance (TEE). Ce cours, dans lequel nous exploitons l'expérience vécue en stage, est offert depuis maintenant quatre ans.

transmission des savoirs disciplinaires. Pour les premiers, la connaissance doit s'acquérir et se consolider, entre autres, par l'enseignement magistral et par la lecture et l'analyse des grands auteurs de l'Antiquité, de la Modernité et de l'époque contemporaine, tous capables d'éclairer les grandes problématiques sociales et morales actuelles, tandis que pour les seconds, ce savoir doit s'acquérir par une pédagogie de l'accompagnement²⁸⁷ et se comprendre par une actualisation des enjeux de l'heure, se développer par des projets techno pédagogiques signifiants et adaptés aux étudiants, qui leur permettront de penser à partir des auteurs étudiés plutôt que de les lire simplement pour connaître ce qu'ils ont dit et postulé, par exemple.

En plus des recommandations visant l'actualisation et la diversification des méthodes d'enseignement, le rapport Demers critique la situation actuelle de la formation générale quant à son utilité et réfléchit à la véritable pertinence de favoriser à court terme une plus grande diversification des cours et des programmes spécialisés pour surmonter, entre autres, «un mal général de la part des étudiants à l'égard de la philosophie²⁸⁸». En effet, les trois cours de philosophie obligatoires au collégial sont souvent considérés déphasés, inutiles et inintéressants par les étudiants qui ne comprennent pas la proximité, ni le lien à faire entre le contenu de leur formation et la théorie dispensée dans ces trois cours. Le rapport Demers préconise-t-il les bonnes alternatives et apporte-t-il les bonnes solutions aux problèmes actuels ?

Dans un rapport détaillé²⁸⁹ déposé le 05 octobre 2015, Thierry Karsenti partage la première conclusion du rapport Demers selon laquelle l'institution collégiale doit développer une expertise techno pédagogique pour entreprendre un virage adapté à la technologie éducative et améliorer l'offre et la diversité du contenu académique. Cependant, il s'oppose à plusieurs autres recommandations du rapport qui propose d'assouplir le contenu de la formation générale, de modifier les conditions d'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC) et d'offrir un nouveau diplôme allégé de toute formation générale. Or, il est impératif selon T. Karsenti de revenir aux fondements du

²⁸⁷ Concept appuyant la techno pédagogie et expliqué dans la prochaine section

²⁸⁸ Rapport Demers, p.7

²⁸⁹ Rapport intitulé *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ?* Ce rapport est fondé sur une enquête auprès de 166 professeurs de niveau collégial.

réseau collégial pour en respecter et perpétuer les particularités centrales qui sont la coexistence du secteur pré-universitaire et technique, la concomitance d'une formation générale et spécifique à chaque programme et la similarité de la formation générale dans les deux secteurs. Que fait le rapport Demers, questionne Karsenti, des savoirs généraux ? Et que fait-il de la formation citoyenne, une valeur phare du projet d'éducation au collégial que priorisait la commission Parent en 1964²⁹⁰ ? En ce sens, dira le directeur du CRIFPE²⁹¹, les recommandations de Guy Demers constituent un danger pour la culture générale et représentent un risque à l'idée de voir l'institution collégiale adopter une logique clientéliste. De ce fait est décriée la mise en péril du projet éducatif humaniste inspiré du siècle des Lumières que valorisait et appuyait le rapport Parent dans ses recommandations, soutenant que «toute spécialisation exige préalablement une solide formation de base que l'élève commence à acquérir du primaire jusqu'à l'université²⁹²».

Ainsi, la volonté d'innover l'institution collégiale d'aujourd'hui comme le proposent messieurs Demers et Karsenti s'inscrit-elle dans une logique de continuité ou dans une rupture historique ?

Dès l'élaboration des premières prémisses de l'institution collégiale, en 1966, et lors des réformes scolaires subséquentes de 1984 et 1993, la formation générale fut toujours consolidée au nom de sa nécessité dans le cursus académique, respectant du même coup la vocation initiale de l'institution collégiale de 1967 qui voulait former des citoyens libres, autonomes et instruits, capables d'esprit critique. En ce sens, même si T. Karsenti fait la promotion de la techno pédagogie comme nouveau modèle d'apprentissage, ce que nous verrons plus loin, ce dernier se range derrière les idées fondatrices du réseau collégial et celles de la Réforme Robillard survenue en 1993, qui insistait sur le fond culturel commun qui permet d'enrichir la connaissance de l'histoire, de la société et celle de chaque individu. À cet égard, la conversion organisationnelle imposée par Lucienne Robillard fut majeure mais néanmoins respectueuse des fondements de l'institution

²⁹⁰ La commission Parent a fait état de la situation de l'éducation au Québec. Ses conclusions ont engendré une importante réforme du système de l'éducation permettant la démocratisation de l'enseignement.

²⁹¹ Thierry Karsenti est titulaire de la chaire de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

²⁹² Rapport Parent, p.10

collégiale. En inaugurant la formation propre au programme, en remodelant la formation générale²⁹³ et en rendant les cours complémentaires indépendants du tronc commun, la réforme s'assurait de maintenir la base des savoirs généraux. Deux décennies plus tard, force est d'admettre que les ajustements opérés en 1993 n'ont pas totalement réussi à résorber les remises en question en ce qui a trait à la viabilité et la pertinence du cégep dans le système québécois de l'éducation.

Il n'en demeure pas moins que, pour T. Karsenti, l'idée de vouloir fixer la formation générale dans un horizon spécifiquement technique demeure impensable puisque le savoir et l'économie sont en mouvement perpétuel et que tout étudiant doit surpasser le volet strictement technique de ses apprentissages pour cultiver une réflexion ainsi qu'une attitude critique à l'égard de la société dans laquelle il vit. Du coup, le système scolaire doit se soucier d'une formation citoyenne diversifiée plutôt qu'une formation strictement technicienne qui ferait des apprenants, une fois diplômés, des exécutants serviles. Malgré plusieurs divergences d'opinion, messieurs Demers et Karsenti posent de concert les jalons d'une réflexion pédagogique sérieuse quant à la nécessité de voir et de faire évoluer le modèle québécois d'enseignement collégial.

Pour emboîter le pas aux recommandations du rapport Demers afin d'adapter et de moderniser l'approche pédagogique aux réalités professionnelles et sociales actuelles par l'entremise de la techno pédagogie, quel rôle pouvons-nous attribuer aux technologies de l'information et de la communication (TIC) pour améliorer et enrichir la qualité de la formation académique au collégial ? De quelle manière devrions-nous exploiter le potentiel pédagogique des TIC tout en respectant et en honorant la mission de l'école québécoise qui est d'instruire, socialiser et qualifier²⁹⁴?

²⁹³ Abolition, entre autres, du quatrième cours de philosophie obligatoire et ajout d'une heure supplémentaire au premier. En littérature, imposition de l'Épreuve uniforme de français à tous les étudiants pour l'obtention du DEC.

²⁹⁴ Soutenir le développement cognitif, transmettre les valeurs citoyennes et démocratiques, et favoriser l'intégration sociale et professionnelle.

2.3-Les TIC, la techno pédagogie et la compétence informationnelle

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) reposent principalement sur la numérisation de contenus et le branchement en réseau²⁹⁵. Dans le cadre du renouvellement de l'enseignement de la philosophie au collégial, elles ont essentiellement pour but de redéfinir la relation de l'étudiant au savoir disciplinaire et à la culture générale qu'il doit acquérir durant ses études, dynamiser l'aptitude à communiquer et valoriser l'approche collaborative entre le professeur et les étudiants. En ce sens, la nature même de la techno pédagogie constitue un nouveau fondement éthique et pédagogique de l'éducation au collégial.

C'est à la suite des recommandations du Conseil supérieur de l'éducation du Québec qui, dans un rapport daté de 1994, débloquent des budgets spécifiques et se dotait d'une politique ambitieuse d'intégration des technologies dans les écoles québécoises²⁹⁶ pour anticiper le virage technologique du XXI^e siècle en éducation, que les TIC ont fait leur apparition en 1996 dans le système scolaire québécois. Au départ, l'ambition première était d'intégrer les technologies pour rapprocher les jeunes de l'école, créer un lien signifiant entre eux et leurs apprentissages, susciter un intérêt envers l'école et lutter contre le décrochage et l'abandon scolaire²⁹⁷. Progressivement, les technologies de l'information et de la communication sont devenues de nouveaux outils pédagogiques employés de différentes façons par les professeurs afin d'augmenter la performance académique des apprenants, développer de nouvelles compétences techniques et aider ceux et celles aux prises avec des difficultés d'apprentissage. De concert avec l'arrivée d'Internet²⁹⁸ et de son développement rapide, les TIC ont facilité l'accès à l'information et à la communication. Cependant, la popularité croissante du web, la multiplication des plateformes numériques et l'avènement des réseaux sociaux au début des années 2000 (Facebook, Twitter) ont soulevé plusieurs difficultés sur les plans pédagogique et

²⁹⁵ L'internet au sens large et l'intranet (réseaux locaux) permettent la circulation de l'information, de la communication, de la collaboration en temps réel ou différé.

²⁹⁶ L'école primaire et secondaire, le collégial et l'université ont été ciblés pour le développement des TIC.

²⁹⁷ En date de l'année 1996, 23,4% des élèves de niveau secondaire de la province de Québec n'obtenaient pas de diplôme d'études secondaires (DES)
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_14.pdf (site consulté le 28/01/2016)

²⁹⁸ En 1994.

communicationnel, en plus de mettre en lumière le besoin d'instruire méthodologiquement les étudiants et les professeurs à un usage éthiquement responsable des TIC. Encore aujourd'hui, ce besoin demeure d'actualité.

La seconde ambition des TIC était de préparer les étudiants à la réalité professionnelle du XXI^e siècle qui, de concert avec une économie du savoir de plus en plus compétitive, se veut davantage basée sur l'usage des TIC. L'un des moyens proposés par la réforme Marois, que le rapport Demers rappelait récemment, était de personnaliser le parcours scolaire de l'étudiant en fonction de ses besoins et motivations. À cet égard, le gouvernement du Québec développait en 2011 l'ambitieux projet intitulé «École branchée 2.0», qui était assorti d'un budget de 240 millions répartis sur une période de cinq ans et visait à exploiter autant qu'à développer le potentiel des TIC, former des professeurs compétents sur le plan techno pédagogique, doter les classes de tableaux numériques interactifs et offrir un ordinateur portable à tous les professeurs. En ce sens, les trois objectifs principaux étaient d'augmenter l'accessibilité à la technologie et au contenu numérique de qualité, favoriser l'intégration pédagogique des outils technologiques au service de l'apprentissage et rendre les apprentissages plus interactifs et plus signifiants. Deux ans plus tard, en 2013, les changements pédagogiques et organisationnels étaient notables²⁹⁹. Néanmoins aujourd'hui, plusieurs professeurs de philosophie de niveau collégial soutiennent que les TIC, en dépit des progrès qu'elles permettent pédagogiquement, ne sont pas une panacée dans la mesure où les compétences en lecture et en écriture, tout comme la compétence informationnelle ne sont pas forcément stimulées ni même adéquatement assimilées par les étudiants. Le problème de la formation à l'égard des technologies de l'information et de la communication demeure, encore à ce jour, criant.

Depuis leur intégration dans le système scolaire les TIC ont prouvé, pour les professeurs et les étudiants, qu'ils étaient des outils technologiques dotés d'un grand potentiel pédagogique. Cependant, le besoin d'établir un cadre de fonctionnement rigoureux demeure nécessaire pour structurer l'apprentissage et lui donner une véritable plus-value.

²⁹⁹ L'éthique et les TIC à l'école, http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/assets/documents/CEST-Jeunesse/CEST-J-2015-tice/CEST-J-2015_TICE-accessible.pdf (site consulté le 21 janvier 2016)

Cet apprentissage doit se faire par l'entremise d'une relation de proximité entre le professeur et l'étudiant curieux d'apprendre et de travailler avec les technologies de l'information et de la communication. En ce sens, comment définir et reconnaître ce que serait une bonne appropriation des TIC de la part du professeur et de l'étudiant ?

Selon le chercheur Christian Barrette³⁰⁰, l'appropriation efficace des TIC doit avant tout se faire par le professeur et répondre à cinq critères précis. Premièrement, l'intégration des TIC peut être efficace quand elle soutient de manière adaptée les approches pédagogiques liées aux objectifs des programmes d'études. Deuxièmement, l'emphasis doit être mise sur des approches pédagogiques appropriées, telles que des activités socioconstructivistes visant la collaboration mutuelle entre étudiants et l'approche par projet ou par problème. Troisièmement, il importe de connaître les conditions organisationnelles et le niveau de compétence des professeurs à l'égard des TIC. Quatrièmement, l'intégration des TIC requiert un équipement efficace et une infrastructure adéquate. Dans ce cas, force est de constater la grande disparité au sein du réseau collégial québécois. En effet le cégep de Granby a fait le choix institutionnel de se doter, en 2010, d'un plan cadre et d'une vision à long terme qui intégrait prioritairement l'usage des TIC dans la formation générale et technique. À ce jour, l'institution possède une quantité impressionnante d'ordinateurs et de IPAD mis gratuitement à la disposition des étudiants et elle développe, par l'entremise de quelques membres du corps professoral et professionnel, une expertise en techno pédagogie. Cette approche innovante n'est pas à l'image d'autres cégeps qui n'ont pas encore réellement investigué les TIC, ni même la techno pédagogie. Cette différence s'explique souvent par la résistance des professeurs ou des directions à emboîter le pas ou par la volonté d'exploiter d'autres approches pédagogiques. Dans le cas du cégep de Granby, la valorisation du socio constructivisme exige de la part du professeur de changer ses pratiques d'enseignement, une volonté d'innover et de s'adapter à la technologie éducative actuelle.

³⁰⁰ Christian Barrette, *Méta recherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale*, p.18-25

En ce sens, deux composantes de base sont à retenir face à l'usage pédagogique des TIC : le rôle du professeur dans la mise en place d'activités pédagogiques en vue d'un maximum d'efficacité et le rôle de la dimension éthico-sociale dans l'utilisation des TIC. Ainsi, le professeur doit être avant tout compétent et motivé dans sa pratique pédagogique pour initier et ensuite accompagner les étudiants par une pédagogie active. Sur le plan pédagogique, cette volonté cherche l'anticipation d'un avantage ou d'un gain, c'est-à-dire l'amélioration de l'encadrement pédagogique, l'allègement des tâches administratives et l'efficacité de la gestion de classe. Comme le souligne Christian Barrette, «des croyances et les représentations entretenues influenceront la relation pédagogique professeur-étudiant et conditionneront les choix pédagogiques du professeur³⁰¹» et, surtout, le fait d'«aborder les TIC selon l'angle des dimensions sociales et éthiques pose l'importance d'introduire la maîtrise et la responsabilité d'un programme de formation citoyenne³⁰²».

Puisqu'elle vise l'approche collaborative des professeurs et des apprenants, l'intégration des technologies de l'information et de la communication exige du professeur la maîtrise de quatre compétences pour assurer un bon usage pédagogique : l'appropriation, l'utilisation, l'évaluation et l'esprit critique.

L'intégration des TIC se fait de façon moins fulgurante que leur développement. En dépit de la multiplication et de la diversification des ressources et des plateformes dans le domaine de l'éducation, force est de constater qu'à ce jour les TIC sont avant tout utilisées à des fins de transmission des connaissances, non pas à des fins de construction des connaissances générales ou disciplinaires. Les détracteurs des TIC affirment que la technologie, loin d'améliorer concrètement la pédagogie, tente seulement de moderniser le modèle traditionnel d'enseignement ou celui de la relation pédagogique. Or, le développement fulgurant des technologies entraîne chez plusieurs utilisateurs une méconnaissance des outils et augmente la difficulté d'appropriation de ces ressources pour les exploiter durablement. L'«obsolescence programmée» est à l'image d'un

³⁰¹ Christian Barrette, *Méta recherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale*, p.7

³⁰² *Idem*

tourbillon où plusieurs professeurs ignorent sur quelle ressource se baser pour enseigner sans être dépassés par le progrès technologique des dernières années.

Une bonne intégration des TIC passe par l'intention d'une démarche innovante de la pratique pédagogique. L'usage technologique et les connaissances disciplinaires doivent aider concrètement l'étudiant à apprendre et, au professeur, à enseigner. Ainsi, le but est d'incorporer les connaissances disciplinaires, pédagogiques, techno pédagogiques de façon simultanée. En ce sens, le Technological Pedagogical and Content Knowledge (modèle TPACK) regroupe les connaissances selon trois types de savoirs : le savoir technologique, le savoir pédagogique, le savoir disciplinaire³⁰³. Ainsi, ce modèle a pour avantage de tenir compte de l'influence de la technologie sur la pédagogie et sur le contenu disciplinaire comme la philosophie, par exemple. En outre, il cherche à surmonter l'approche unidirectionnelle du modèle magistral qui impose l'écoute passive de l'étudiant. Au contraire, le TPACK considère *a priori* l'apprenant et questionne son intérêt autant que sa motivation à vouloir apprendre.

L'usage profitable des TIC en contexte pédagogique requiert avant tout, de la part du professeur, des connaissances, des habiletés, une attitude et une volonté d'actualiser sa pratique d'enseignement. Pour ce faire, la techno pédagogie marque un virage historique majeur et cherche renouveler et dynamiser l'éducation. Précisément, que propose-t-elle ?

Dans le domaine de l'éducation collégiale et en particulier dans les cours de philosophie, l'usage des technologies de l'information et de la communication permet de repenser le modèle d'enseignement traditionnel. Celui-ci est historiquement campé dans une démarche magistrale où le professeur incarne la compétence, le savoir et l'autorité. Selon cette dynamique, la transmission des connaissances disciplinaires s'est principalement opérée par la lecture de textes philosophiques, la prise de notes durant l'exposé du professeur et, en fonction des exigences du cours, de la rédaction d'une dissertation permettant de valider la compréhension des philosophes étudiés. Ce modèle, quoique pertinent, efficace et utile apparaît à notre époque de plus en plus insuffisant pour

³⁰³ Le premier pour l'utilisation des technologies, le second pour la transmission d'une bonne méthode pour enseigner et le troisième pour la connaissance des concepts, des auteurs et des pensées philosophiques.

transmettre adéquatement les connaissances philosophiques. En raison d'une multitude de facteurs³⁰⁴, le professeur doit réfléchir sa pratique et concevoir la possibilité de transmettre les connaissances disciplinaires en préconisant l'innovation pédagogique dans le but d'actualiser le cours à la réalité socio-technologique d'aujourd'hui pour créer une plus grande proximité avec l'apprenant. En ce sens les TIC auraient pour utilité le développement de l'intérêt, de la motivation et du désir d'apprendre dans un contexte qui rendrait l'étudiant davantage pro actif. Or, choisir un modèle pédagogique fondé sur les TIC signifie-t-il le rejet du modèle traditionnel ?

Malgré l'apparente dualité qui opposerait les professeurs de philosophie traditionalistes aux techno-pédagogues, il serait faux de croire que l'approche pédagogique basée sur les TIC veuille répudier le modèle magistral traditionnel. La conjugaison des deux approches s'avère importante au profit de l'alternance et de la complémentarité pédagogique. En ce sens, le techno pédagogue doit concevoir et utiliser les TIC comme un outil d'apprentissage, de consultation, de communication, de production utile et profitable capable de compléter par un usage régulier, varié et dynamique l'approche traditionnelle. Cette complémentarité repose sur le développement des connaissances et des compétences disciplinaires et technologiques.

Inauguré par le professeur agrégé Bruno Poellhuber³⁰⁵ en 2005, le concept de «techno pédagogie» consiste en l'arrimage de la pédagogie à la technologie. Divisée en deux horizons de pratiques, sa finalité ultime est d'améliorer la qualité des apprentissages des étudiants et augmenter, quelle que soit la discipline académique, la qualité de la rétention des connaissances³⁰⁶ générales et disciplinaires. Le premier horizon de pratiques cible des aspects pédagogiques précis tels que la motivation de l'apprenant, ses compétences technologiques acquises ou à développer ainsi que les méthodes d'enseignement dispensées en classe par le professeur. Le deuxième horizon de pratiques cible quant à lui des aspects technologiques reliés au savoir-faire du professeur et de l'étudiant, comme

³⁰⁴ Entre autres, les étudiants de Tremplin DEC déplorent l'approche passive où ils doivent écouter, prendre des notes, mémoriser le contenu de l'étude, répéter les auteurs. En ce sens, ils déplorent que l'école ne les rejoint pas, qu'elle ne les stimule pas. Ces derniers veulent apprendre pour interagir.

³⁰⁵ Bruno Poellhuber, <http://www.cefrio.qc.ca/chercheur/bruno-poellhuber/> (site consulté le 20/01/16)

³⁰⁶ En ce sens, la techno pédagogie est considérée comme un moyen au service d'une fin, la pédagogie active.

l'utilisation à bon escient de l'ordinateur, de l'Internet et de différents outils tels que le blogue, les applications de construction collaborative (wiki) ou le tableau numérique interactif. De ce fait la techno pédagogie est en soi «une pédagogie active qui est mise à la disposition des étudiants et soutenue par des moyens technologiques diversifiés³⁰⁷». Dans le but de réfléchir l'éducation et proposer des approches pédagogiques différentes qui permettraient d'enseigner autrement, la techno pédagogie valorise le partage, entre le professeur et l'étudiant, d'une attitude d'ouverture commune basée sur les valeurs centrales que sont la créativité, l'originalité et l'imagination. Contrairement à l'approche magistrale traditionnelle, la techno pédagogie cherche à offrir un nouvel environnement d'apprentissage au sein duquel différentes compétences et habiletés telles que la communication et l'interaction seront mises à profits, permettant de changer favorablement le contexte d'apprentissage en fonction du profil des étudiants, des intentions pédagogiques et des capacités d'apprentissage des apprenants. Comme nous le verrons dans notre enquête empirique les étudiants de Tremplin DEC, en raison de leurs différentes lacunes ou de leurs diagnostics³⁰⁸, n'apprennent pas de la même façon que leurs comparses plus doués ou simplement mieux disposés, ce qui rappelle les propos de William Butler Yeats³⁰⁹ à propos de la mission de l'école qui n'est pas de remplir un sceau mais d'allumer un feu chez l'étudiant.

En ce sens, si les étudiants du profil Tremplin DEC n'apprennent pas de la même façon, le professeur doit chercher à exploiter une technique différente pour inculquer autrement les connaissances qu'il enseigne puisqu'une rétention de qualité est plus difficile pour des étudiants faibles ou diagnostiqués. Dans ce contexte, par quelle méthode la techno pédagogie peut-elle motiver les étudiants plus faibles ou diagnostiqués afin de les aider à mieux réussir les cours de philosophie ?

Le véritable fondement de la techno pédagogie repose sur la compétence informationnelle³¹⁰, dont l'un des buts est d'améliorer la qualité des apprentissages scolaires des étudiants, développer une méthode de travail ainsi qu'une aptitude pour la

³⁰⁷ Entre autres l'ordinateur portable, le IPAD, différentes plateformes numériques.

³⁰⁸ Plusieurs diagnostics sont relevés dans notre enquête : trouble d'apprentissage, déficit de l'attention, trouble anxieux ou phobique, dyslexie, dysorthographe.

³⁰⁹ Homme de lettres irlandais et prix Nobel de littérature, né en 1865 et décédé en 1939.

³¹⁰ Martine Mottet, <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/> (site consulté le 17 janvier 2016)

recherche documentaire ou la cueillette d'informations générales et disciplinaires. En ce sens, elle veut outiller adéquatement chaque étudiant et le rendre compétent, fonctionnel, autonome et critique dans le domaine de la recherche d'informations et de connaissances. Or présentement, il semble exister un important paradoxe entre l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les étudiants du profil Tremplin DEC et l'efficacité pédagogique réelle de l'usage qu'ils en font en classe. En effet, pour être un usager compétent des TIC, il faut savoir reconnaître l'émergence d'un besoin d'information pour être ensuite capable de trouver l'information adéquate, l'évaluer et l'exploiter. Cette première compétence a pour but d'amener chaque étudiant à distinguer l'usage ludique des technologies, de l'usage rigoureusement pédagogique afin de le disposer à reconnaître la fiabilité et la crédibilité des sources consultées sur le web. En apparence évidente, cette démarche n'est pourtant pas une sinécure puisque le constat actuel met en lumière le fait que les étudiants du profil Tremplin DEC ont pour la plupart une représentation amusante et divertissante de la technologie, sans toutefois savoir l'utiliser convenablement pour les fins d'un travail scientifique, ni même connaître ce qu'elle offre ou ce qu'elle peut faciliter sur le plan méthodologique. Il s'agit d'une lacune importante qui freine le développement des aptitudes méthodologiques et créatives des étudiants, et qui retarde l'expansion ainsi que le rayonnement de la techno pédagogie. Pour surmonter cette lacune, de quelle manière l'étudiant du profil Tremplin DEC peut-il acquérir une compétence informationnelle ?

Au niveau collégial³¹¹ la compétence informationnelle est la première d'une série de cinq importantes compétences³¹² que l'étudiant doit acquérir pour devenir un usager compétent. Elle concerne simultanément l'étudiant et le professeur qui ont, pour leurs responsabilités respectives, à la maîtriser. Pour chacun d'eux, le développement de la compétence informationnelle facilite l'acquisition d'un savoir méthodologique et d'un savoir-faire permettant de répondre à des besoins précis d'information ou de résolution de

³¹¹ Comme le fait le collège d'Alma, le collège de Maisonneuve est soucieux d'offrir aux étudiants une formation à la compétence informationnelle, <http://www.cmaisonneuve.qc.ca/bibliotheque/services-offerts/professeurs-membres-du-personnel/formation-aux-competences-informationnelles/> (site consulté le 23 mars 2016)

³¹² La compétence numérique, éthique, réflexive et TIC. Ces compétences sont définies et expliquées plus loin dans ce chapitre.

problèmes informationnels. Ainsi, cette compétence ne se réduit pas à un usage simpliste des technologies de l'information et de la communication car elle exige un esprit d'analyse de la part de chaque usager ainsi qu'une réflexion critique sur l'information elle-même, sur sa nature et sa pertinence.

Dans ses recherches Thierry Karsenti postule que, pour l'étudiant, la qualité ainsi que la viabilité de la techno pédagogie repose *a priori* sur le développement et la maîtrise de la compétence informationnelle³¹³. Cette dernière exige une connaissance à tout le moins minimaliste du domaine de la recherche et du développement pratique de stratégies de chercheur. De façon respective, le professeur et l'étudiant ont le devoir de connaître la culture du monde de la recherche afin d'utiliser les TIC de manière pédagogiquement responsable en exploitant une démarche intellectuelle efficace et pragmatique. En ce sens, le Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation propose six compétences de base que le professeur doit inculquer à l'étudiant pour l'aider à travailler efficacement. Dans un premier temps, chaque étudiant doit savoir rechercher de l'information, c'est-à-dire être capable de définir clairement et distinctement l'objet de recherche, préciser le document recherché, savoir utiliser trois opérateurs booléens³¹⁴ (ET, OU, SAUF) et être habile dans l'usage des fonctions de recherche avancée sur Google. Dans un deuxième temps, la compétence informationnelle exige d'évaluer la fiabilité de l'information trouvée sur le web en comparant plusieurs sources entre elles pour comprendre que certains sites, en raison de leur plus grande crédibilité, sont préférables à d'autres parfois douteux et, enfin, être capable de noter combien de fois l'information trouvée sur un sujet ou un auteur est mentionnée sur le web. Par exemple, l'étudiant du profil Tremplin DEC inscrit à un cours de philosophie doit être disposé à détecter préalablement la crédibilité des sources avant de pouvoir en discuter en classe ou de s'attaquer à la rédaction d'un texte argumentatif. Dans un troisième temps l'étudiant doit être capable d'organiser minutieusement l'information trouvée sur le web par l'entremise des stratégies de sauvegarde et de gestion, qui lui permettent de sélectionner et conserver les données les plus importantes. Dans ce cas-ci, la maîtrise des plateformes

³¹³ Thierry Karsenti, <http://karsenti.ca/competencesinfo.pdf> (site consulté le 21 mars 2016)

³¹⁴ Les opérateurs booléens sont des outils de recherche informatiques qui permettent de trier plus précisément les résultats d'une requête. Ils constituent la base d'une recherche efficace.

Google Drive ou de Dropbox, par exemple, permet de travailler en ligne et de constituer une table des matières ou une bibliographie complète pour chaque travail. Dans un quatrième temps ce dernier doit être apte à communiquer habilement l'information trouvée, utiliser des moyens efficaces pour communiquer cette information et citer en tout temps les sources de ses recherches. Dans un cinquième temps, l'étudiant doit demeurer informé à l'égard des sujets qui l'intéressent et sur lesquels il travaille (à un niveau avancé) en sachant créer des alertes sur Google afin de recevoir les plus récentes informations ou publications en lien avec ses sujets de recherche. Pour ce faire, il doit savoir composer avec les réseaux sociaux (au sens de réseautage et de communauté de partage) qui lui permettent de rester informé sur des sujets d'intérêt en utilisant un site comme «Google scholar», par exemple, pour trouver des contenus liés à une thématique précise. Finalement, l'étudiant du profil Tremplin DEC doit comprendre le fonctionnement des moteurs de recherche (à un niveau avancé) à travers les phases d'exploration et d'indexation de l'information qui lui permettra de préciser sa recherche d'informations sur le web avec des mots-clés précis pour éviter le plus possible les généralités communes.

Selon T. Karsenti, ces six étapes constituant le fondement de la compétence informationnelle doivent être enseignées à tous les usagers du web 2.0 qui poursuivent des études supérieures, car les étudiants du profil Tremplin DEC, à leur arrivée au collégial, ne la maîtrisent pas. Cette démarche exige, de la part du professeur et de l'étudiant, de la rigueur et du temps afin de développer éventuellement une pratique réflexive intelligente et constructive sur la démarche individuelle que chacun doit respecter pour travailler en complémentarité avec les moteurs de recherche. Sans l'acquisition ni la maîtrise de cette compétence, l'étudiant se confine aux lieux communs tels que Wikipédia, Google ou Yahoo pour faire ses recherches, qui risqueront de demeurer partielles et insatisfaisantes pour les fins du cours de philosophie.

Que ce soit au premier, au deuxième ou au troisième cycle d'études, le réseau universitaire québécois dispense aux étudiants la formation méthodologique de la compétence informationnelle. Par cette approche, ces derniers ont l'occasion de développer des aptitudes pour le travail intellectuel et acquièrent une plus grande

autonomie à l'égard de la recherche méthodologique. Cette formation permet d'accroître l'intérêt et la motivation des étudiants pour la cueillette de données et favorise l'arrimage des besoins personnels aux besoins des cours suivis pour lesquels une recherche d'informations est exigée. Le respect de ce processus facilite grandement l'insertion professionnelle de l'étudiant qui aura acquis, grâce à cette formation, des compétences dans le domaine de la recherche ainsi qu'une bonne méthode de travail intellectuel. Contrairement au réseau universitaire, le réseau collégial n'a pas encore universalisé ce type de formation à la compétence informationnelle, ce qui représente une lacune importante dans la formation de l'étudiant et constitue une iniquité des chances à la réussite puisque plusieurs étudiants universitaires débutant un baccalauréat n'ont pas reçu antérieurement la formation méthodologique pour effectuer des travaux de recherche. Ceux qui n'ont pas reçu cette formation³¹⁵ demeurent ignorants des possibilités techno-pédagogiques mis à leur disposition et débiteront l'université avec une méconnaissance des outils de recherche. Cette lacune risque de causer une iniquité des chances de réussite face à d'autres étudiants compétents et expérimentés en la matière. Dans une telle situation, l'absence d'une compétence informationnelle minimale risque de contraindre l'étudiant à travailler avec des informations générales ou communes, tout en le limitant dans sa capacité à chercher des articles précis, récents, spécialisés.

Du fait qu'il représente la première étape des études supérieures et qu'il se veut pour plusieurs étudiants une période transitoire vers l'université, le réseau collégial devrait se donner les moyens d'inculquer une méthodologie de recherche³¹⁶ uniforme et digne du niveau d'études qu'il promeut, que ce soit pour le secteur technique ou préuniversitaire. En effet, les étudiants de ces deux horizons auraient avantage à acquérir obligatoirement la compétence informationnelle dès leur première session d'études afin de développer de nouvelles connaissances méthodologiques en intégrant l'information recherchée à leurs connaissances personnelles, ce qui les aiderait à utiliser plus rapidement l'information générée pour faire leurs travaux et développer une réflexion critique. Conséquemment, ils pourraient cerner avec plus d'acuité les enjeux culturels, éthiques et déontologiques liés à

³¹⁵ Souvent, le professeur ne possède pas les compétences techno-pédagogiques pour la recherche et ne peut donc pas les transmettre aux étudiants.

³¹⁶ Au cégep de Granby, une minorité de professeurs initient leurs étudiants à la recherche, mais la démarche demeure marginale.

l'usage de l'information. Pour ce faire, l'un des devis ministériels du ministère de l'enseignement supérieur devrait imposer à chaque institution collégiale l'obligation d'enseigner à tous les étudiants de tous les programmes un cours détaillé de méthodologie du travail intellectuel, qui aurait comme but premier d'initier à la compétence informationnelle et, ensuite, de consolider par une pratique diversifiée d'initiation à la recherche, la cueillette, le traitement et l'usage d'informations par l'entremise des banques de données, des périodiques, du catalogue «Regard³¹⁷», des journaux, des revues spécialisées. En étant intégré à la formation de base de tous les programmes, ce cours de méthodologie permettrait un traitement plus rigoureux de l'information, un usage pratique plus sérieux que la simple transposition de contenu. Ainsi, les étudiants deviendraient des usagers plus compétents et plus autonomes.

Au cégep de Granby, l'un des deux profils Tremplin DEC³¹⁸ offre aux étudiants qui y sont inscrits un cours intitulé «Méthodes d'apprentissage», dont le but est d'aider au développement de pratiques d'apprentissage efficaces. Pertinent et justifié, l'enseignement de ce cours demeure néanmoins limité à une cohorte restreinte et ne profite pas d'une approche concertée entre les professeurs des autres cours. Du fait que cette approche méthodologique ne soit pas automatiquement réinvestie dans tous les autres cours ou programmes offerts par l'institution, la démarche n'a qu'un impact limité et les résultats demeurent mitigés ; somme toute, peu d'étudiants ont acquis une véritable compétence informationnelle à la fin de leur parcours collégial. Il s'agit là d'une carence généralisée dans le réseau collégial québécois pour laquelle il serait impératif d'agir puisque la présence du web 2.0 et la convergence du savoir qu'il contient nécessite une bonne connaissance de son contenu autant que des usages pédagogiques et informationnels que l'étudiant doit en faire. L'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication met en lumière la mutation méthodologique du travail académique vers une réalité de plus en plus techno méthodologique, où l'utilisateur doit réfléchir aux modalités de production de l'information et à son utilisation. Même si

³¹⁷ Nom du catalogue de recherche du cégep de Granby. À titre de comparaison, celui de l'Université de Sherbrooke se nomme «Crésus».

³¹⁸ Le profil Tremplin DEC option Orientation/Exploration (081.A6) dispense ce cours qui permet de s'initier au travail de recherche intellectuelle, contrairement au profil Mise à niveau/Préalables/Cheminement (081.B6) qui encadre l'obtention crédits manquants.

le web 2.0 est devenu pour de nombreux étudiants le principal outil de travail pour la recherche scientifique, sa maîtrise à l'égard des exigences du travail intellectuel n'est pas encore acquise par la majorité. En ce sens, tout étudiant³¹⁹ doit apprendre à apprendre les rudiments de la méthodologie du travail numérique pour pouvoir s'adapter au rythme des changements informatiques. L'acquisition et le développement de la compétence informationnelle constitue l'objectif central de la démarche permettant à l'utilisateur de comprendre la distinction temporelle entre la documentation traditionnelle (l'index, le document, la source) et la présence des TIC, valorisant quant à elle des notions transversales plus ancrées dans les véritables enjeux du numérique tels que la crédibilité des sources, la pertinence de l'information, la qualité du discours et la diffusion des connaissances. En ce sens, la présence des technologies de l'information et de la communication marque une rupture importante par rapport à la manière traditionnelle de chercher et de traiter l'information.

L'acquisition de la compétence informationnelle³²⁰ s'inscrit dans le cadre d'une pratique active du web 2.0 où celui-ci est défini comme l'univers virtuel contenant les informations et les connaissances recherchées. En ce sens l'interactivité proposée par le web 2.0 est conçue comme un processus informationnel et communicationnel, comme une médiation et une expérience stratégique soulevant les enjeux du pouvoir de l'information entre les usagers. Cette interactivité implique une présence et une participation continues de la part des usagers qui cherchent à connaître et à utiliser efficacement pour eux-mêmes ou dans leur relation avec les autres l'information qu'ils trouvent. Cependant, l'apparence de compétence à l'égard d'un usage efficace demeure un risque réel car elle soulève la dualité qualitatif/quantitatif par rapport à l'information cherchée. En effet, de nombreux étudiants mesurent naïvement l'efficacité de leur démarche par l'habitude et la facilité qu'ils ont à naviguer sur Internet pour glaner rapidement du contenu numérique. Qui plus est, plusieurs d'entre eux se disent compétents en fonction de la quantité d'informations qu'ils sont capables de recueillir en un court laps de temps. Or, la quantité d'informations recueillies n'est pas le gage de sa

³¹⁹ Ceux de Tremplin DEC ou les autres inscrits dans un programme officiel.

³²⁰ La compétence informationnelle est avant tout la maîtrise de l'information.

qualité ou de sa pertinence, encore moins de sa fiabilité. De quelle manière l'acquisition de la compétence informationnelle permet-elle d'éviter cet écueil ?

Au nom de la crédibilité et de la rigueur intellectuelle, la compétence informationnelle doit se fonder *a priori* sur une démarche qualitative, c'est-à-dire sur l'acte de rechercher en soi des informations de qualité. Il s'agit de la plus grande difficulté répertoriée auprès d'étudiants du profil Tremplin DEC souvent néophytes du domaine de la recherche, qui ont certainement l'habitude de naviguer sur Google mais qui, en réalité, ont peu d'expérience pour valider la pertinence et la crédibilité des informations recueillies. Ainsi, la compétence informationnelle influe directement sur l'engagement de l'étudiant à l'égard de ses études et de sa réussite académique puisqu'elle permet de multiplier les occasions d'apprendre et met en lumière le fondement véritable des cours de philosophie pour lesquels l'étudiant doit exploiter les compétences fondamentales que sont la lecture, la pensée critique et l'argumentation. Du coup, l'étudiant qui maîtrise la compétence informationnelle peut façonner et améliorer ses idées, clarifier sa pensée et faciliter son apprentissage puisqu'elle exige de sa part un travail de réflexion et d'évaluation des informations consultées. C'est la raison pour laquelle, à notre époque, la compétence informationnelle est devenue nécessaire dans un contexte d'économie du savoir puisque la gestion de l'information est désormais définie comme la compétence de base du web 2.0. Cette conception est-elle partagée de tous ?

En Ontario, province qui impose une obligation de résultats concernant l'usage des technologies de l'information et des communications en classe, nous retrouvons des collèges obligés de former les étudiants aux compétences informationnelle et communicationnelle³²¹ par l'entremise de quatre modèles d'enseignement possibles qui, chacun, aborde la culture informationnelle en lien avec les TIC. En guise d'exemples citons le cours traditionnel, l'enseignement intégré, les heures communes ou le tutorat en ligne. Au choix du professeur, ces modèles sont transmis en fonction de la taille, du niveau de compétence des étudiants et des besoins de chaque groupe. À l'instar du Québec, l'Ontario partage les mêmes normes d'utilisation et d'exploitation des

³²¹ Amanda Duncun, Jennifer Varcoe, *Compétences informationnelles des étudiants et des étudiantes : mesure de l'efficacité des initiations en culture informationnelle au pallier post-secondaire*.

technologies de l'information et de la communication. Au-delà des normes communes, c'est le passage obligé à la formation méthodologique pour tout collégien ontarien qui distingue les deux provinces. En dépit de cette différence, le Québec et l'Ontario se réfèrent à trois niveaux de compétence informationnelle que les étudiants doivent être en mesure de distinguer, car l'accès à l'information recherchée s'avère parfois difficile et complexe en raison d'une méconnaissance de l'actualité, d'une difficulté à interpréter l'information recueillie, d'une incompetence à communiquer les connaissances acquises ou en raison d'un manque de rigueur à l'égard des sources consultées. Pour éviter ces erreurs, les étudiants doivent se référer aux trois niveaux de compétence informationnelle que sont la compétence de base, l'aptitude et la maîtrise des TIC. La compétence de base permet de déterminer l'information à rechercher pour atteindre un objectif spécifique. Quant à elle, l'aptitude suppose une synthèse des normes de la culture informationnelle et la capacité de l'utilisateur à transférer ses compétences TIC. De son côté, la maîtrise repose sur une habileté spécialisée à l'égard d'une discipline particulière ou d'une matière circonscrite et d'une capacité d'actualisation des compétences technologiques dans un environnement interdisciplinaire donné. Pour assimiler ces trois niveaux, chaque usager a besoin de pratique, de connaissances générales et disciplinaires. Selon les visées du système scolaire ontarien, l'acquisition de la compétence informationnelle a pour but de mettre en valeur la possession d'un langage spécifique aux technologies de l'information et de la communication.

Le contenu de la compétence informationnelle est particulièrement dense. Il exige une démarche intellectuelle et méthodologique rigoureuse de la part de l'étudiant puisque la qualité de ses travaux repose sur la qualité de sa préparation et sur ses compétences à chercher, trier, transférer et utiliser l'information. Cependant, faute d'une véritable politique québécoise en matière d'utilisation des TIC à des fins pédagogiques, la formation actuellement dispensée dans le réseau collégial québécois n'assure pas l'atteinte d'un tel niveau de compétence de la part de l'étudiant. Pour cette raison, le Québec affiche un retard face à l'Ontario.

Le besoin de justifier et d'expliquer les raisons pour lesquelles il est important de former les étudiants à la compétence informationnelle demeure à ce jour un grand défi

pédagogique dans le domaine de l'éducation. Plusieurs techno-pédagogues insisteront d'abord sur le rôle désormais important des TIC dans la transmission efficace des différents savoirs et sur le fait que la recherche par l'entremise d'Internet soulève la question du jugement critique et de l'autonomie de l'utilisateur face à l'information disponible sur le web. Chaque étudiant entretient une relation particulière à l'information et doit connaître son rôle, ses compétences et ses responsabilités à l'égard d'Internet. En effet, le web 2.0 modifie radicalement les repères de recherche et propose un modèle de validation de l'information de plus en plus reporté sur l'utilisateur, non plus sur le médiateur savant comme le voulait l'approche pédagogique traditionnelle. C'est la raison pour laquelle il est important d'éviter de faire de l'étudiant un simple transmetteur d'informations qui se contenterait de les relayer mécaniquement dans ses travaux scolaires.

Un bon usage de la compétence informationnelle permet de prévenir quatre sérieuses menaces de l'info-pollution³²² : la surabondance de l'information, qui risque de multiplier inutilement les sources et de compliquer le travail de recherche, la désinformation, qui met en péril la véracité des analyses, la manipulation, dont peut être victime l'étudiant qui ignore son sujet et, finalement, l'invasion publicitaire qui influence les usagers de manière parfois insidieuse. Ainsi, au nom de la rigueur intellectuelle, tout étudiant doit savoir que la qualité et la précision d'une information doit lui permettre de faire la distinction entre l'information de type «data» (commune) et l'information de type «Knowledge» (documentariste). La capacité à les distinguer permet à tout chercheur d'établir la différence entre une information recevable et crédible, d'une information factuelle et pertinente. Cette dernière se veut toujours contextualisée et répond à un besoin subjectif d'information qui permet d'éclairer et d'instruire celui ou celle qui la recherche. En ce sens, Alexandre Serres³²³ distingue trois catégories précises de pertinence à savoir la pertinence-système (indexation de documents), la pertinence-utilisateur (formulation de la requête) et la pertinence-thème (du contenu, du document par rapport au thème recherché).

³²² Auteur et consultant indépendant, il est diplômé de l'Institut national des techniques de la documentation (INTD).

³²³ Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la communication, Université Rennes 2.

Depuis le début des années 2000, les technologies de l'information et de la communication influencent de plus en plus la culture pédagogique, modifient les stratégies d'enseignement et font pression sur le domaine de l'éducation pour qu'il entreprenne le virage numérique. Depuis maintenant dix ans, le web est devenu la première source d'accès à l'information³²⁴ et il a engendré l'avènement d'un écosystème informationnel qui décloisonne et modifie les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation³²⁵. En ce sens, la finalité de la compétence informationnelle est de partager adéquatement l'information recueillie. Selon Thierry Karsenti, les modèles prescriptifs doivent avoir pour but de participer à la compréhension du comportement des utilisateurs qui cherchent de l'information. En Amérique du Nord, trois modèles dominent le monde de la formation documentaire : le modèle Big6skills, le modèle ACRL 2000 et le modèle de Kuhlthau. Le premier vise la description de tâches et cherche à résoudre des problèmes plutôt que de développer des habiletés techniques. Il est principalement utilisé par les élèves du niveau secondaire. Ce modèle est composé des étapes itératives suivantes : définir la tâche, localiser et synthétiser l'information, évaluer le processus. Quant à lui, le modèle ACRL 2000 fut développé à la fin des années 90 par des étudiants universitaires à partir des critères de la compétence informationnelle. Il a comme caractéristique distinctive de faire prévaloir, pour les fins de l'enseignement supérieur, la norme sur les compétences informationnelles. Le but est de pouvoir vérifier concrètement le degré de maîtrise des compétences des étudiants. Finalement, le troisième modèle fut inauguré en 1993 et vise lui aussi la description de tâches. Il préconise une approche simultanément behavioriste et constructiviste afin de créer des tâches d'apprentissage pour encourager les étudiants à interpréter et à comprendre des idées ainsi que des pratiques à partir de ressources informationnelles mises à leur disposition. Les six étapes de ce modèle sont les suivantes : la reconnaissance d'un besoin (l'initiation), la détermination d'un sujet de recherche et son approche exploratoire (la sélection), la recherche d'informations (l'exploration), la recherche d'une perspective de recherche personnelle (la formulation), la recherche d'informations importantes et pertinentes (la collection) et finalement l'organisation de l'information permettant de bien

³²⁴ Thierry Karsenti et al. *Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations*, p.21

³²⁵ *Idem*.

répondre à une tâche précise (la présentation). Thierry Karsenti émet des réserves à l'égard de ces trois modèles qui, selon lui, en plus de reposer sur la linéarité, ne tiennent pas compte des nouvelles habitudes de navigation de la génération actuelle. Pour ces raisons l'aspect collaboratif de la recherche, si important pour le web 2.0, est souvent oublié. Pour pallier les carences de ces trois modèles T. Karsenti propose le sien, qu'il a conçu en cinq étapes à partir des compétences informationnelles du web 2.0, qu'il juge désormais incontournables puisque la collecte d'information se fait désormais en temps continu et se veut souvent organisée en communauté de partage. Premièrement, la recherche d'informations est fondée sur les compétences conceptuelles, stratégique-informationnelles et techno-informationnelles. Deuxièmement, le traitement de l'information s'articule à partir des compétences organisationnelles, analytiques, socio-informationnelles et par l'esprit de synthèse de l'utilisateur qui recueille l'information. Troisièmement, l'utilisation de l'information requiert la compétence à planifier l'usage de l'information ainsi que le respect d'une compétence déontologique qui met en garde contre les abus ou les dérives de certains contenus douteux, vulgaires ou déplacés. Quatrièmement, la transmission de l'information sollicite la compétence communicationnelle et l'aptitude à la diffuser de manière collaborative. Finalement, l'évaluation du processus menant à l'obtention des données et des informations exige la compétence auto-évaluative de l'utilisateur. Ainsi, le modèle de T. Karsenti s'avère beaucoup plus complet que les précédents en raison de sa précision méthodologique et sa complémentarité avec le web 2.0.

Par son développement rapide et continu, la diversité du contenu web 2.0 met en lumière la multiplication et la complexification des environnements numériques. Nous constatons d'ailleurs que la décennie 2000-2010 a considérablement modifié l'usage du numérique. En effet, l'interaction entre les usagers s'est multipliée et diversifiée, tout comme les pratiques informationnelles des étudiants ont évolué grâce aux multiples plateformes telles que les blogs et les réseaux sociaux comme Facebook et Twitter. En considérant l'avènement d'une nouvelle ère informationnelle depuis le début du XXI^e siècle, Thierry Karsenti en appelle à la responsabilité de l'utilisateur de distinguer la maîtrise de l'accès à l'information, fondée sur des compétences techniques et documentaires, de la culture de l'accès à l'information qui valorise une utilisation autonome, critique et

créative de l'information. Ainsi, ces deux distinctions permettent de définir sommairement le concept de «culture informationnelle» comme la possession par l'utilisateur d'une culture générale, une connaissance des médias et une maîtrise des dimensions éthiques de l'usage du web 2.0. Du fait que l'éducation poursuive l'objectif d'inculquer aux usagers la lecture critique des contenus numériques ainsi qu'une capacité à évaluer rigoureusement l'information, la triple maîtrise de l'information, la dynamique des médias et celle de la mutation du numérique deviennent capitales pour l'obtention d'une compétence à l'égard des TIC. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est important, selon T. Karsenti, de réunir la compétence informationnelle (savoir-faire), les enjeux de la techno pédagogie (mutation éducative) et la culture informationnelle (savoir) pour obtenir une relation qui transcende le simple usage ludique du web 2.0. Concrètement, quelle est l'importance de la culture informationnelle pour les étudiants du profil Tremplin DEC ?

Polysémique, la culture informationnelle transforme la manière de penser de l'utilisateur ainsi que la conception de son rapport à l'information. Définie une première fois au milieu des années 1990 la culture informationnelle a d'abord signifié la possession, pour l'utilisateur du web, de connaissances et de compétences techniques, informationnelles et intellectuelles. En ce sens, l'UNESCO a donné à ce concept deux définitions prescriptives selon lesquelles la culture informationnelle serait premièrement l'«ensemble des connaissances, des savoirs, des pratiques, des modes, des usages de l'information dans une catégorie de population donnée³²⁶» et, deuxièmement, «un ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. À la lumière de ces deux définitions conceptuelles, nous pouvons comprendre que «la culture informationnelle englobe les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs et les croyances³²⁷». À l'opposé de ces deux définitions, Jean-Claude Forquin³²⁸ et Yolande Maury³²⁹ proposent une définition perfective de la culture informationnelle. Pour le premier, elle signifie «la possession par l'individu d'un

³²⁶ *Penser la culture informationnelle : des difficultés à l'exercice*, p.5

³²⁷ *Idem*

³²⁸ Professeur de français et auteur de *Sociologie du curriculum*

³²⁹ Maître de conférences, professeure au département de sciences de l'information et de la communication (SIC) de l'Université Charles De Gaulle-Lille 3.

large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, d'une capacité d'évaluation intelligente et l'expression d'un jugement personnel³³⁰». En ce sens elle serait individuelle, progressivement construite et fondée simultanément sur les connaissances générales et spécialisées concernant les univers informationnels. Mais au risque de se cantonner dans une conception abusivement individualiste, J-C. Forquin précise qu'au-delà des caractéristiques identitaires, la culture informationnelle doit être définie comme une acception-unitaire englobant l'ensemble des valeurs et des connaissances universelles dignes d'être transmises et de faire l'objet d'une éducation. En ce sens, la culture informationnelle transcende les identités particulières. De son côté, Y. Maury définit ce concept comme «la transmission d'un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristique d'une connaissance humaine³³¹». Perfective, cette conception évolue au fil des changements culturels cumulés et des progrès informatiques. Quelle soit prescriptive pour les uns ou perfective pour les autres, pouvons-nous concevoir la culture informationnelle à des fins éducatives ?

Le sociologue et chercheur français Alexandre Serres a développé une réflexion féconde sur la «culture informationnelle» pour laquelle il conçoit au départ trois origines conceptuelles. Premièrement, la conception économique concerne l'usage professionnel de l'information. Deuxièmement, la conception bibliothécaire reconnaît l'émergence d'un besoin d'information ainsi que l'exigence de trouver l'information pour l'évaluer et l'exploiter. Finalement, la conception citoyenne constitue un préalable pour une meilleure participation de la part de l'individu à la société et fait partie du droit universel de pouvoir apprendre. Puisqu'elle influe directement sur les usages, les pratiques, les représentations de l'information et de la documentation ainsi que sur les approches didactiques, la culture informationnelle constitue l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des compétences informationnelles que l'étudiant doit acquérir pour parvenir à la maîtrise intellectuelle et pratique de l'information. En ce sens. A. Serres conçoit la culture informationnelle comme le projet éducatif auquel toute institution devrait aujourd'hui souscrire par souci d'un apprentissage signifiant et du devenir citoyen des

³³⁰ *Penser la culture informationnelle : des difficultés à l'exercice*, p.5

³³¹ *Idem*, p.6

étudiants. En matière d'éducation, il est important de «former les étudiants à l'utilisation pratique, à la maîtrise intellectuelle et à la distance critiques des outils et des réseaux numériques³³²». La valeur centrale de l'adaptation à la société de l'information et à ses innovations permanentes s'impose d'elle-même. Sur le plan pédagogique, avant même de postuler une compétence à l'égard des usages, l'objectif sera de faire comprendre le contenu de l'univers numérique aux étudiants et le développement d'une réflexion personnelle. Du coup, la réflexion doit toujours précéder l'utilisation.

La culture informationnelle est un projet éducatif fondé sur la réflexion des supports techniques et sur la formation d'un usage éthique aux technologies de l'information et de la communication. L'étudiant du profil Tremplin DEC a le défi de penser l'univers numérique qu'il utilise pour ses communications personnelles, son divertissement ponctuel ou ses apprentissages académiques. C'est l'une des raisons qui justifie le besoin de penser le numérique, car le web 2.0 est fondé sur la nécessité de réfléchir les nouvelles conditions de production, de circulation, de diffusion et d'appropriation des énoncés ou des nouvelles modalités de lecture. Apprendre autrement avec les TIC, c'est devoir travailler différemment avec les outils numériques disponibles. Pour Alexandre Serres, même si les TIC favorisent le changement des habitudes de travail de l'étudiant ou qu'elles multiplient la vitesse avec laquelle Internet permet de communiquer quotidiennement et de s'informer, force est d'admettre que l'institution collégiale québécoise vit actuellement une triple rupture historique face aux méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage. A. Serres définit cette rupture comme une crise de temporalité et d'autorité à l'égard des modes de transmission des connaissances. Cette crise oppose les pédagogues traditionalistes (qui préconisent la hiérarchie dans les relations) refusant d'attribuer une quelconque valeur pédagogique aux technologies de l'information et de la communication pour inculquer les savoirs fondamentaux, aux techno-pédagogues novateurs (qui préconisent l'égalité dans les relations) qui valorisent quant à eux le recours aux technologies pour développer la co-construction de la connaissance. Pour ces derniers, la finalité de la culture informationnelle est de promouvoir une réflexion collective à la fois pédagogique et

³³² Alexandre Serres, *La culture informationnelle*, p.15

politique sur l'usage des TIC, ce qui a comme répercussion d'interroger la pratique réflexive de l'étudiant inscrit en Tremplin DEC et, subséquemment, celle du professeur³³³ de philosophie. Tous deux ont le défi d'innover en intégrant les TIC dans leur démarche respective pour renouveler leur méthodologie de travail. Selon Alexandre Serres, l'innovation techno-pédagogique passe par la triade Réalisation-Réflexion-Résistance. Chaque étudiant doit prendre conscience que la rigueur intellectuelle et morale exigées durant la formation collégiale demande un usage basé sur la compréhension pratique et concrète des outils technologiques. Conséquemment chaque étudiant doit, par l'entremise de sa pratique réflexive, s'approprier la connaissance et la compréhension des réseaux de l'information pour développer une résistance citoyenne face à l'univers virtuel et des informations qu'il contient pour ne pas devenir un vulgaire objet asservi par la technique.

La relation au savoir constitue le principal enjeu éducatif de la culture informationnelle. Bombardé quotidiennement d'informations, l'étudiant du profil Tremplin DEC doit absolument comprendre les responsabilités de sa liberté individuelle et son rôle d'utilisateur face aux TIC puisque l'information qu'il reçoit est toujours diffusée massivement par les médias, ce qui a pour conséquence insidieuse de massifier les récepteurs. Si l'information se reçoit passivement, la connaissance n'est quant à elle reçue que par un minutieux travail d'appropriation et d'intériorisation des informations. Ce travail exige l'individualisation de l'utilisateur à l'égard de la culture de masse ainsi qu'une autonomie réflexive. Cette autonomie permet à l'utilisateur d'ordonner rationnellement l'information et la connaissance afin d'éviter la tyrannie de l'opinion commune, souvent basée sur des préjugés ou des sophismes. De ce fait, l'enjeu éducatif de la culture informationnelle de l'utilisateur repose sur l'appropriation et la transformation des informations en connaissances afin d'être plus conscient de son rapport au monde et de son rôle dans celui-ci.

En ce sens les TIC font partie de la pédagogie nouvelle, celle qui refuse d'être extérieure à l'étudiant et qui se développe à partir de ses besoins, de ses désirs et de ses possibilités d'expression. La culture informationnelle est donc mobilisée dans le processus de co-

³³³ Le contenu et la finalité de la pratique réflexive du professeur seront abordés dans le troisième chapitre.

construction du savoir de l'étudiant dans lequel il transforme les informations en véritables savoirs. En appui à cette démarche, Marlène Loïcq soutient que : «l'éducation à la pensée critique, dans le cadre d'un travail sur l'information et la communication, est assimilée à la capacité, pour l'étudiant, de prendre conscience du caractère polysémique des messages et de la dimension construite de l'information³³⁴». L'éducation aux TIC doit valoriser l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication de la part de chaque étudiant, en plus de viser une réelle compétence communicationnelle de la part de chacun. De notre côté, nous valorisons cette définition puisqu'elle est la plus représentative et la plus pertinente pour le cadre académique dans lequel nous nous inscrivons. En effet cette définition caractérise la finalité de l'institution collégiale, qui est de promouvoir la transmission culturelle d'un héritage collectif.

Le second élément de la culture informationnelle contient lui aussi une kyrielle de définitions selon l'horizon professionnel ou culturel auquel nous appartenons. Trois domaines d'expertise exploitent le concept d'information : informatique (info data), médiatique (info-nouvelles), documentariste (info knowledge). Selon ces domaines, le concept de culture informationnelle définit l'information comme le contenu du message englobant les compétences telles que chercher, sélectionner, évaluer, traiter l'information.

Au final la culture numérique se définit par l'intégration de la culture, laquelle est intimement liée au développement des techniques numériques, aux changements potentiels ou effectifs dans les registres relationnels, sociaux, identitaires, informationnels ou professionnels. En contexte scolaire, l'enjeu éducatif de la culture informationnelle repose sur l'appropriation des informations par l'étudiant et leur transformation en connaissance qu'il en fait dans le but d'enrichir la maîtrise de son environnement afin d'être plus conscient de son rapport au monde et ses interactions dans le monde. C'est la raison pour laquelle, en général, les étudiants ont une certaine culture informationnelle, mais tous n'ont pas nécessairement une compétence informationnelle. Dans ce cas quels sont, pour ces derniers, les risques d'une telle lacune ?

³³⁴ Marlène Loïcq, *Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle*, p.12

L'incompétence informationnelle peut causer une inégalité sociale et engendrer une fracture numérique entre les usagers³³⁵. En ce sens, toute personne peut revendiquer l'usage du web sans être compétent pour la recherche ou la documentation. Même si l'adhésion à Internet signifie dans la communauté des chercheurs l'entrée des citoyens numériques dans le XXI^e siècle et l'accès à la démocratisation du savoir, force est d'admettre que l'accès au savoir n'est pas d'office égalitaire et que tous n'ont pas les mêmes connaissances ni les mêmes compétences pour distinguer le ludique de l'informationnel.

2.4- Enquête méthodologique : l'approche mixte

La section qui suit expose la démarche méthodologique que nous avons respectée pour les fins de notre enquête. Précisément nous expliquons les conditions relatives au type de recherche sélectionné. Ensuite, nous présentons les participants et justifions les outils d'analyse employés lors de la collecte de données pour conclure par une l'analyse des résultats obtenus. Pour ce faire, nous avons choisi d'utiliser le modèle de l'approche mixte de recherche en éducation préconisé par Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc. Pourquoi ?

La méthodologie représente la science du «comment faire». Les chercheurs Lessard-Hébert et Goyette-Boutin soutiennent que la méthodologie de recherche «est un ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique³³⁶». De son côté, Crotty allègue que la méthodologie est «la stratégie, le plan d'action, le processus sous-jacent aux choix et à l'application de techniques de travail spécifiques nommées méthodes. Elle fait le lien entre le choix des méthodes et les résultats attendus³³⁷». Depuis près de vingt ans, le domaine de l'éducation est tiraillé par le paradigme qui oppose l'approche quantitative à l'approche qualitative. La première a pour principal fondement d'objectiver et de généraliser les données recueillies. À l'opposé, la seconde refuse d'objectiver en

³³⁵ Souvent, la conséquence relève d'un manque d'accès à Internet ou d'une ignorance à l'égard des outils de recherche.

³³⁶ Thierry Kasenti, *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*, p.8

³³⁷ *Idem*.

soutenant qu'il est impossible et non-souhaitable de le faire pour réussir à représenter fidèlement la réalité. Une dichotomie méthodologique oppose donc les deux approches mentionnées précédemment. Or, pour quelle raison les chercheurs du domaine de l'éducation devraient se restreindre à employer uniquement ces deux approches ? Un compromis favorable reposerait dans la «méthodologie mixte», qui représente une suite pragmatique à la dualité quantitatif-qualitatif. En ce sens, la méthodologie mixte correspond à un «éclectisme et un pluralisme méthodologiques qui permet le mariage stratégique de données quantitatives et qualitatives de façon cohérente pour enrichir les résultats de la recherche³³⁸». Par le fait même, elle facilite la triangulation (Bogdan et Biklen, 1992) des résultats de recherche et permet de «considérer un résultat de recherche selon diverses perspectives afin d'apprécier leur convergence et d'assurer la validité»³³⁹. Notre approche s'inscrit directement dans cette vision de la méthodologie de recherche puisque nous avons conjugué les aspects quantitatif et qualitatif dans les deux sondages distribués aux étudiants pour pouvoir ensuite les interpréter.

Historiquement, la première époque de la recherche qualitative remonte au début du XX^e siècle où l'école de Chicago exploitait principalement, à des fins sociologiques, une méthode de travail empirique basée sur la collecte de données. Le modèle de méthode qualitative, qui soutient que pour appréhender le réel il faut s'en imprégner directement, connaîtra son âge d'or jusqu'en 1940. Le déclin de ce modèle de recherche s'étendra jusqu'au milieu des années 1950 au profit de l'émergence du fonctionnalisme et des méthodes quantitatives. Ces deux approches ont discrédité les méthodes qualitatives, jugées partielles et insuffisantes par de nombreux scientifiques. La réhabilitation de l'approche qualitative est survenue une dizaine d'années plus tard, au début de la décennie 1960, par la réalisation d'importantes recherches qualitatives en éducation. Dans la foulée de cette réémergence c'est au Québec, à la fin des années 1980, qu'est véritablement survenue l'implantation et l'exploitation de la recherche qualitative. En effet Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc ont conjointement cherché à développer,

³³⁸ Thierry Kasenti, *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*, p.8

³³⁹ *Idem*.

au début des années 2000³⁴⁰, l'approche qualitative-interprétative afin de construire une méthode d'interprétation riche et détaillée pour décrire les étapes et les approches à utiliser. Cette méthode est fondée sur de nouveaux critères élaborés schématiquement afin de traduire son caractère dynamique, collaboratif et socioconstructiviste. Selon cette conception, T. Karsenti et L. Savoie-Zajc opèrent un glissement progressif de la perspective scientifique vers la perspective éthique. Ce glissement fait en sorte que les critères de rigueur sont désormais basés sur le rapport à l'Autre, le respect de son point de vue, son inclusion dans le processus de recherche et la compréhension des retombées positives pour le milieu étudié. Les conséquences directes de cette nouvelle conception de la recherche se manifestent par une centration sur le sujet.

Concrètement, la recherche qualitative se divise en trois grandes orientations : la recherche qualitative-interprétative, l'approche critique, les courants postmodernes et post structurel. Pour les fins de notre enquête, nous avons choisi d'utiliser la recherche qualitative-interprétative par l'entremise de laquelle le chercheur désire comprendre la signification que les individus (dans notre cas les étudiants) donnent à leur propre expérience. Cette approche met en valeur la subjectivité du chercheur dans la compréhension et dans l'interprétation des conduites humaines et sociales. Justement, ces interprétations sont élaborées par l'entremise des interactions sociales où les aspects sociaux et politiques peuvent orienter les interprétations des acteurs.

Parmi la pléthore de modèles disponibles en recherche qualitative, nous avons choisi celui de Karsenti-Savoie-Zajc³⁴¹. Nous jugeons que ce dernier est le plus précis et le plus approprié pour les fins de notre enquête auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, d'autant plus qu'il fût conçu pour l'éducation. En effet, ce modèle met l'emphase sur le socioconstructivisme, l'approche collaborative et il valorise une dimension éthique que les autres modèles ne proposent pas. Ces trois caractéristiques correspondent exactement au sujet de notre thèse et à notre démarche pratique. En réfléchissant à la pédagogie collaborative, à la co-construction du savoir philosophique en situation d'apprentissage et en questionnant l'usage éthiquement responsable des TIC, nous voulons produire des

³⁴⁰ Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, 01, 2000

³⁴¹ Voir ce modèle en annexe.

changements pédagogiques réels pour l'enseignement des cours de philosophie destinés aux étudiants du profil Tremplin DEC en rapprochant la théorie et la pratique dans le but de transformer la relation au savoir philosophique des apprenants par l'usage des TIC et renouveler la pratique pédagogique du professeur de philosophie.

Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc définissent l'approche mixte en éducation comme «une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche³⁴²». En ce sens, l'approche qualitative met l'accent sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. Ainsi, la compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens de l'expérience individuelle sont prioritaires à tout autre objectif. L'approche proposée par les deux chercheurs préconise la complémentarité qualitatif/quantitatif. Cette complémentarité apporte de nouveaux éléments à la recherche et elle permet d'exploiter une vision pratique de la réalité.

Ainsi, le modèle des chercheurs Karsenti et Savoie-Zajc repose sur quatre questions élémentaires qui encadre la cueillette et l'analyse des données :

- 1-quel savoir souhaite-t-on produire ?
- 2-quelle est la finalité de la recherche entreprise ?
- 3-quelle est la place du chercheur dans cette recherche ?
- 4-quelle est la portée des conclusions de la recherche?

Ainsi, ce modèle se démarque de ceux conçus par Jean-Marie Vander Maren (fondé sur le rationalisme critique, exploitant la codification des pratiques et recourant à la méthodologie de recherche scientifique en éducation), Jean-Pierre Deslauriers (visant la synchronicité) et le duo composé de Pierre Paillé et Alex Mucchielli³⁴³ (qui préconise une stratégie de questionnement analytique par l'ajout continu de nouvelles questions à partir du même objet de réflexion). Quoique tous pertinents, ils ne proposent pas une

³⁴² Thierry Karsenti, *L'approche mixte de recherche en éducation*, p.3

³⁴³ Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2009

méthodologie de recherche aussi précise que celle élaborée par Karsenti-Savoie-Zajc et consacrée spécifiquement au domaine de l'éducation.

2.4.1 Participants

La recherche entreprise dans le cadre de notre thèse avait pour but d'interroger les étudiants du profil Tremplin DEC à propos du type d'usage qu'ils font des technologies de l'information et de la communication. Cette recherche s'est déroulée sur une base volontaire au cégep de Granby, du mois de septembre 2015 au mois de mai 2016. Après avoir reçu l'aval du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke³⁴⁴ au mois de mars 2015, nous avons conçu deux questionnaires contenant quinze questions chacun. Ces sondages avaient pour but d'interroger les connaissances des étudiants à l'égard des TIC, détecter leur profil d'apprenant, cerner le type d'usage qu'ils font des TIC à l'école, questionner l'utilité véritable de ces technologies dans l'apprentissage de la philosophie au collégial³⁴⁵ et interroger leur niveau de compétence technique. Précisément, les quatre questions générales pour lesquelles nous cherchions des réponses étaient les suivantes :

- 1-Les étudiants du profil Tremplin DEC ont-ils une bonne connaissance des TIC ?
- 2-Quelle est la nature de leur compétence numérique ?
- 3-Quelle réflexion les étudiants du profil Tremplin DEC ont-ils à propos du web 2.0?
- 4-Quelle est la nature des usages numériques des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Ces quatre questions avaient pour but de comprendre le niveau de compétence des étudiants du profil Tremplin DEC pour éclairer subséquemment le techno pédagogue afin qu'il puisse comprendre les aptitudes de étudiants à l'égard des TIC et connaître leur niveau de compétence afin d'ajuster sa techno pédagogie et maximiser le plus possible la qualité de sa pratique du numérique. Développer un usage fructueux des TIC pour les fins d'un cours de philosophie exige une réciprocité de connaissances et de compétences entre l'étudiant et le professeur.

³⁴⁴ Voir dans la section «Annexe».

³⁴⁵ Voir les trois questionnaires dans la section «Annexe».

En août 2015, au cégep de Granby, un total de soixante étudiants étaient inscrits en première année dans le profil Tremplin DEC. Quarante-trois d'entre eux furent ciblés pour les fins de notre recherche, ce qui représente 71,6% du nombre total des étudiants de ce profil inscrits en première session. Autrefois appelé Accueil/Intégration, le vocable «Tremplin DEC» réunit des étudiants et des étudiantes n'ayant aucun programme d'études collégiales officiel qui doivent, durant la première année, suivre uniquement les cours de tronc commun, c'est-à-dire les cours obligatoires prévus dans le cursus académique général de tout cégépien. Ainsi, chaque étudiant inscrit dans le profil Tremplin DEC doit faire, durant sa première année, deux cours de philosophie, *Philosophie et rationalité* (PHI 101) et *L'être humain* (PHI 102), deux cours de littérature, deux cours d'anglais et deux cours d'éducation physique. La réussite de ces cours est obligatoire pour la poursuite des apprentissages académiques dans un programme technique ou pré-universitaire officiellement reconnu. Ne pouvant passer plus de trois sessions dans le profil Tremplin DEC, chaque étudiant a le défi d'explorer ses possibilités, ses intérêts et ses talents pour être admis dans le programme de son choix et obtenir éventuellement un diplôme d'études collégiales qui satisfera les devis ministériels à l'égard des compétences disciplinaires et des connaissances générales acquises durant la formation collégiale.

Les quarante-trois étudiants du profil Tremplin DEC qui ont été sondés sur une base volontaire furent réunis en deux groupes homogènes distincts (20 dans le premier et 23 dans le deuxième). Les questionnaires ont été mis en ligne et la consultation a eu lieu avant le début d'un cours de philosophie. Pour assurer le bon fonctionnement et l'impartialité de la démarche, la supervision fut assurée par un technicien en informatique du cégep de Granby. Les étudiants sondés ont sensiblement le même rythme d'apprentissage en classe, les mêmes lacunes en lecture et les mêmes carences en écriture. De cette façon, les réunir en deux groupes homogènes facilite la gestion de classe du professeur puisqu'il y a généralement une seule et même cadence durant la session, ce qui lui donne plus de latitude pour enseigner, clarifier, préciser et réviser le contenu inculqué à chaque semaine. Les 20 filles et les 23 garçons, tous âgés de 17 à 28 ans, provenaient d'écoles secondaires publiques ou privées de la Montérégie, secteur de

la Haute-Yamaska. Par souci de confidentialité, les deux questionnaires ont préservé l'anonymat des participants.

2.4.2 Outil de collecte de données

Durant notre enquête, le sondage anonyme a été utilisé comme outil principal pour effectuer la collecte de données. Deux sondages contenant chacun quinze questions ouvertes et fermées ont été distribués (le premier au mois d'août 2015 et le second au mois de janvier 2016) aux étudiants, qui ont eu quinze minutes pour y répondre. Le premier sondage avait pour but de cerner le profil scolaire des étudiants, la conception qu'ils ont de leurs études collégiales et la connaissance qu'ils possèdent des technologies de l'information et de la communication. Parmi les quinze questions posées, onze d'entre elles avaient pour intention d'interroger le profil de chaque étudiant selon ses valeurs, sa motivation à l'école et ses intérêts, ses habitudes de travail, ses difficultés, sa volonté d'engagement envers sa réussite scolaire. Au demeurant une question cherchait à savoir si l'étudiant était diagnostiqué d'un quelconque problème neurologique (T.D.A, T.D.A.H, dyslexie ou dysorthographe). Quatre questions interrogeaient quant à elles les connaissances des TIC de chaque étudiant et leurs habitudes concernant l'usage d'Internet.

Le deuxième sondage visait quant à lui à recueillir des données sur l'exploitation et l'intégration des TIC en contexte académique afin de connaître l'intérêt, la motivation et le développement progressif des compétences en situation d'apprentissage. Les étudiants devaient répondre à sept questions portant sur la manière d'exploiter les technologies de l'information et de la communication. Huit autres questions questionnaient l'intégration des TIC en situation d'apprentissage et de recherche méthodologique.

2.4.3 Traitement des données et résultats

Premièrement, les réponses obtenues aux quatre questions générales posées nous portent à croire que les étudiants du profil Tremplin DEC n'ont pas une bonne connaissance des technologies de l'information et de la communication et savent s'en servir de façon très limitée en situation d'apprentissage. Ceci s'explique par l'absence d'une formation de base. Malheureusement, l'institution collégiale ne prévoit pas de cours d'introduction aux

technologies de l'information et de la communication. Deuxièmement, la nature de leur compétence numérique prouve d'importantes lacunes en ce qui a trait à l'usage éthiquement responsable des TIC pour chercher, trier, valider des connaissances trouvées sur le web. Troisièmement, les étudiants du profil Tremplin DEC ont une réflexion limitée quant à la portée et la pertinence du web 2.0 comme outil de travail pour un cours de philosophie. Quatrièmement, la nature des usages numériques est essentiellement ludique. En ce sens, nous comprenons que le niveau de compétence des étudiants du profil Tremplin DEC est passablement limité, que leur degré de connaissances pédagogiques des technologies est restreint et que les TIC peuvent s'avérer inutiles en situation d'apprentissage si les étudiants n'ont pas été initiés à l'usage pédagogique des TIC ni amorcé par eux-mêmes une pratique réflexive à l'égard de leur démarche d'apprenant.

Nous avons distribué deux questionnaires. Pour chacun d'eux, les étudiants devaient indiquer leur sexe. Ainsi, nous sommes capables de comparer quantitativement et qualitativement les garçons et les filles pour obtenir, au final, un portrait d'ensemble des étudiants du profil Tremplin DEC par rapport à leur démarche d'apprentissage, à la connaissance et à la compétence qu'ils ont des TIC. Les résultats du premier sondage permettent de distinguer les étudiants et les étudiantes de Tremplin DEC. Premièrement, les filles ont une attitude beaucoup plus optimiste et ouverte que les garçons, ainsi qu'une perception de l'école plus favorable qu'eux. Celles-ci considèrent avant tout l'école comme un lieu d'apprentissage (61,9%), tandis que les garçons (65,2%) conçoivent plutôt l'école comme un passage obligé et contraignant. Conséquemment, nous pouvons constater en classe que les filles ont une meilleure réception de l'enseignement que les garçons puisqu'elles connaissent davantage la raison de leur présence à l'école. Deuxièmement, les garçons ont plus de difficulté d'apprentissage (65,2%) que les filles (42,8%). De ce fait, les résultats aux examens de fin de session montrent que la moyenne des filles est supérieure. Troisièmement, une plus grande proportion de garçons a déjà abandonné l'école (13,1%) comparativement aux filles (0,95%). Ces dernières sont plus persévérantes. Quatrièmement, une majorité de garçons (70%) considère que l'école ne répond pas à leurs besoins (personnel, intellectuel, culturel), contrairement à une minorité de filles (30%). Cinquièmement, les filles (80,9%) éprouvent une plus grande fierté à

fréquenter le cégep que les garçons (19,1%). Cette fierté se manifeste entre autres par une plus grande participation des filles à la vie scolaire et parascolaire. Sixièmement, une majorité de garçons éprouve un problème de motivation face à l'école (69,5%), comparativement à une moyenne plus basse chez les filles (30,5%). Ce problème se manifeste rapidement par un désengagement personnel face aux études ou aux exigences établies dans les cours. Septièmement, les garçons se décrivent principalement comme des individus idéalistes et paresseux (55%), alors que les filles se décrivent généralement comme déterminées et fondeuses (79%). Huitièmement, une minorité de garçons (26,08%) connaissent les TIC à leur arrivée au collégial, contrairement à une majorité de filles (66,6%). Cet écart est important et influence directement la dynamique des usages en classe. Nous constatons que les garçons ont moins d'aptitudes techno pédagogiques que les filles. Neuvièmement, la méconnaissance des TIC de la part des garçons fait en sorte qu'une majorité d'entre eux (67%) ignore si les technologies pourraient aider leur motivation scolaire, tandis que les filles (80,9%), plus informées, répondent que oui. En classe, ces dernières font d'ailleurs preuve de plus de créativité avec les TIC. Dixièmement, une majorité de garçons (71,2%) ignore si les TIC pourraient leur permettre d'améliorer leurs résultats académiques, comparativement aux filles (52,3%) qui affirment que oui. Onzièmement, les garçons (80% nomment Facebook) et les filles (85% nomment Instagram et Facebook) utilisent les réseaux sociaux comme principal usage. Cet usage est ludique. Douzièmement, pour les garçons (43,4%), une bonne compréhension du cours de philosophie peut se démontrer en répétant ce que le professeur a enseigné, contrairement aux filles (42,8%) qui définissent la compréhension d'un cours de philosophie par la capacité à discuter d'un auteur ou d'un concept philosophique. Treizièmement, les garçons (60,8%) sont davantage diagnostiqués que les filles (57,1%). Quatorzièmement, pour les garçons (47,8%), un bon professeur est un individu dynamique, alors que pour les filles (47,6%), un bon professeur sait écouter et démontrer le respect envers les apprenants à qui il enseigne. Finalement, les filles (47,6%) sont plus studieuses car elles passent plus de 10 heures par semaine à étudier, comparativement aux garçons (8%).

En conclusion, les filles du profil Tremplin DEC sont plus intéressées à l'école, plus studieuses et mieux informées que les garçons à l'égard des TIC.

Le second sondage met en lumière la relation des étudiants du profil Tremplin DEC avec les technologies de l'information et de la communication. Ayant tous, à l'automne 2015, suivis le cours *Philosophie et rationalité* (PHI 101) conçu à partir des TIC, nous voulions voir et constater l'impact de l'approche techno pédagogique auprès de ces étudiants. Premièrement, une forte proportion de garçons (82,6%) et de filles (85,7%) ont réussi le cours *Philosophie et rationalité* à leur première tentative. Cette moyenne est nettement supérieure aux moyennes cumulées de 2010 à 2013 durant lesquelles une moyenne de 25% des étudiants (pour chaque sexe) échouaient le cours PHI 101. Deuxièmement, plusieurs étudiants demeurent encore indécis face à leur choix de carrière. Au mois de mars 2016, une minorité de garçons (39%) et de filles (47,6%) ont fait une demande d'admission dans un programme officiel. Troisièmement, les garçons (45,5%) jugent que l'approche pédagogique préconisée durant le cours *Philosophie et rationalité* fut favorable à leur réussite, tandis que ce pourcentage est supérieur chez les filles (77,3%). Quatrièmement, le principal outil de travail des garçons (82,6%) est désormais l'ordinateur, alors que ce taux est beaucoup plus bas chez les filles (57%). Plusieurs d'entre elles préfèrent encore le crayon et le cahier de notes pour travailler en classe. Cinquièmement les garçons (86,9%), quotidiennement, utilisent moins les TIC à l'école que les filles (95%). Sixièmement, le moteur de recherche Google est l'outil le plus utilisé par les garçons (78,2%), tandis que les filles (85,7%) utilisent en premier lieu l'encyclopédie publique Wikipédia pour des recherches en philosophie. Septièmement, les garçons (86,9%) exploitent principalement le powerpoint pour leurs travaux et leur prise de notes, tandis que les filles (90,4%) y recourent davantage. L'éventail des plateformes numériques (Infographie, prez) demeure encore méconnu dans l'ensemble. Huitièmement, selon les garçons (52,1%) et les filles (76,1%) il est plus facile d'apprendre la philosophie avec les TIC. Neuvièmement, lors du second cours de philosophie (PHI 102), les garçons (52,2%) et les filles (85,7%) affirment que les TIC favorisent la réussite scolaire. Cette statistique montre le changement de perception des garçons à l'égard des TIC le progrès effectué face aux usages pédagogiques. Dixièmement, autant les garçons (79,8%) que les filles (83,1%) sont d'accord pour dire qu'Internet permet d'être mieux informé, mais qu'il faut savoir faire preuve de rigueur pour valider la crédibilité des sources et travailler efficacement. Onzièmement, selon les

garçons (74%), les TIC augmentent la motivation pour les travaux écrits. Les filles partagent aussi cette perception (80,9%). Douzièmement, les garçons (64,8%) ont l'impression de réaliser de meilleurs travaux en philosophie par l'entremise des TIC, comparativement aux filles (84,1%). Treizièmement, les garçons (73,4%) et les filles (78,8%) affirment être des apprenants plus autonomes et responsables grâce aux TIC car ils ont plus de latitude pour construire leur savoir disciplinaire. Quatorzièmement, les garçons autant que les filles (85,9%) soutiennent que les TIC favorisent la compréhension du cours de philosophie (PHI 102) qu'ils suivaient au moment de remplir le second sondage. Finalement, les garçons (89,8%) et les filles (91,1%) affirment qu'accéder aux documents en ligne (podcast, notes de cours numérisées, powerpoint, infographies, capsules animées) favorisent la préparation des examens et diminuent l'anxiété.

Le second sondage montre une franche progression de l'usage des TIC en classe ainsi qu'une compétence accrue à réaliser des travaux qui exigent le recours aux technologies de l'information et de la communication. Les étudiants sont plus motivés, apprennent différemment et affirment réussir avec plus de facilité. Ainsi, l'utilité des TIC pour les cours de philosophie est indéniable auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. Malgré cette progression intéressante, qui sont ces étudiants du profil Tremplin DEC. Quelles sont leurs caractéristiques ?

2.5 Le profil des étudiants de Tremplin DEC

Toutes les institutions collégiales québécoises, publiques et privées³⁴⁶, accueillent des étudiants inscrits dans le profil Tremplin DEC³⁴⁷. Indécis, ces derniers ont pour principales caractéristiques d'ignorer leur choix de carrière, cumulent souvent une faible moyenne académique, manquent de motivation face à leurs études, sont aux prises avec des difficultés variables d'apprentissage ou présentent, pour plusieurs d'entre eux, une situation de handicap³⁴⁸. Le profil Tremplin DEC offre à ces étudiants un cheminement

³⁴⁶ Au Québec, un total de quarante-huit institutions collégiales publiques réunissant 43 cégeps francophones et cinq cégeps anglophones, et vingt-deux institutions collégiales privées agréées.

³⁴⁷ Jusqu'en 2012, le terme employé était *Accueil/Intégration*. Le terme *Tremplin DEC* est employé depuis 2013 pour désigner un profil, non un programme d'études régulier.

³⁴⁸ La Fédération des cégeps définit le terme «situation de handicap» ainsi : toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante, et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement de ses activités courantes. Cette limitation inclut les limitations de

particulier et individualisé d'une durée maximale de trois sessions durant lesquelles chacun d'eux profite d'un encadrement scolaire adapté à ses besoins et ses capacités afin de lui permettre de développer un projet d'orientation visant à exploiter ses intérêts et talents, approfondir des méthodes d'apprentissage utiles et pratiques qui le conduiront à choisir un programme préuniversitaire, technique ou même professionnel reconnu par le Ministère de l'Éducation du Québec. Cette expérience académique temporaire a pour objectif de permettre à l'étudiant de mieux se connaître et lui donner la possibilité de cibler un choix de carrière signifiant qui mobilisera sa motivation, ses aptitudes et ses talents.

En l'an 2000, le ministère de l'Enseignement du loisir et du Sport (MELS) s'est doté d'un premier plan d'aide concret et détaillé afin d'améliorer l'encadrement et l'accompagnement des élèves en difficulté des niveaux primaire et secondaire pour assurer à chacun l'équité des chances de réussite. Devant l'augmentation constante des besoins particuliers et des exigences d'accompagnement le Ministère a, en 2007, bonifié et amélioré son plan d'aide à la réussite³⁴⁹ en incorporant les étudiants de niveau collégial aux prises avec des difficultés d'apprentissage. Ce plan d'aide reconnaît pour la première fois, au collégial, différents diagnostics tel que le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et considère avant tout la vulnérabilité des étudiants inscrits en Tremplin DEC. En ce sens, le plan d'aide cible diverses lacunes académiques comme les difficultés à lire et à écrire, ainsi que certaines carences sur le plan neurologique ou physique et tente, dans la mesure du possible, de fournir à l'étudiant concerné un accompagnement personnalisé pour tenter de les atténuer. En ce sens, le profil d'apprentissage des étudiants inscrits en Tremplin DEC est particulier en raison de nombreux facteurs de risque³⁵⁰ auxquels ils sont confrontés depuis leur passage à l'école primaire. En plus d'être souvent gênés, honteux ou complexés de se retrouver au collégial

nature physique, de même que celles liées à des troubles mentaux ou psychologiques comme des problèmes de santé mentale, de déficience intellectuelle ou des troubles envahissants du développement. Les étudiants aux prises avec une telle situation sont aussi appelés «étudiants émergents».

http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/Fiche_Regard-2-%C3%89tudiants_au_coll%C3%A9gial.pdf (site consulté le 3 février 2016)

³⁴⁹ <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/> (site consulté le 4 février 2016)

³⁵⁰ Démotivation, abandon ou décrochage.

dans le profil Tremplin DEC³⁵¹, les étudiants éprouvent souvent des retards significatifs à l'égard des compétences de base (lecture, écriture), manifestent d'importantes lacunes organisationnelles³⁵², s'auto dévalorisent en situation d'apprentissage et s'interrogent sur la pertinence réelle ou bénéfique de poursuivre des études supérieures. Ces nombreuses carences mettent en lumière le fait que ces étudiants éprouvent des besoins particuliers et doivent être accompagnés, soutenus et encadrés par une équipe de professionnels de l'éducation pour faciliter leur réussite académique. Cet accompagnement mobilise plusieurs expertises comme le psychoéducateur, le professeur, l'aide pédagogique individuelle, le conseiller en orientation, le travailleur social.

Les carences mentionnées précédemment font partie d'un bagage scolaire que plusieurs étudiants du profil Tremplin DEC portent péniblement depuis l'école primaire. En ce sens, plusieurs étudiants arrivent au cégep avec un parcours atypique (certains ont doublé une année, d'autres ont fréquenté des classes adaptées ou encore n'ont jamais pu surmonter leur problème d'apprentissage malgré l'aide reçu). Ces difficultés d'apprentissage, souvent couplées à des difficultés d'adaptation, font en sorte que plusieurs étudiants du profil Tremplin DEC apprennent différemment et surtout plus lentement que les étudiants doués et performants. En 2007³⁵³, c'est l'une des raisons pour lesquelles le plan d'aide proposé par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur s'est préoccupé de cette réalité en appelant à la formation et à la mobilisation d'équipes-écoles, c'est-à-dire la réunion de plusieurs professionnels de l'éducation (professeurs, psychoéducateurs, orthopédagogues, conseillers en orientation, aide pédagogique individuelle, travailleurs social) pour traiter les besoins particuliers des étudiants aux prises avec de sérieuses difficultés d'apprentissage, des troubles de comportement, des troubles anxieux ou différents handicaps, qu'ils soient physiques ou neurologiques.

³⁵¹ Selon le programme suivi, la discrimination entre les étudiants demeure une réalité au collégial. Souvent, un étudiant inscrit en Sciences de la nature est plus estimé qu'un autre en Tremplin DEC.

³⁵² Selon les intervenants spécialisés, ces lacunes constituent un risque supplémentaire d'abandon.

³⁵³ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf (site consulté le 17 février 2016)

2.6 Historique et actualité des étudiants du profil Tremplin DEC

En 1961, observant l'important retard de scolarisation de sa population par rapport aux populations des autres provinces canadiennes, l'Assemblée nationale du Québec a adopté la *Loi instituant une Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Cette Commission, qui avait pour but de recommander des mesures viables et pratiques pour assurer le progrès de l'enseignement dans la province, porte le nom du responsable qui l'a dirigé, Mgr Alphonse-Marie Parent³⁵⁴. Après une démarche réflexive d'une durée de cinq ans, le rapport Parent en est arrivé à la conclusion qu'il était désormais impératif de démocratiser les études supérieures pour permettre l'accès et la poursuite du cheminement post-secondaire à tous ceux qui le désiraient, en plus de valoriser la création des institutions collégiales et universitaires. Ces deux conclusions avaient pour intention de faciliter l'entrée du Québec dans la modernité, actualiser et dynamiser le système d'éducation de la province. À cet effet, le gouvernement n'a pas tardé à mettre en application les recommandations de la Commission Parent en adoptant le projet de Loi 60 qui a conduit à la création du réseau des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) en 1967 et, deux ans plus tard, à l'avènement du réseau universitaire québécois.

Dans les sillons du rapport Parent, le réseau collégial fut créé dans le but de rendre le système d'éducation québécois plus équitable et moins discriminatoire, et favoriser un accès plus facile et moins coûteux aux études supérieures. Dès leur création, en 1967, les cégeps ont accueilli des étudiants en situation de handicap qui étaient pour la plupart aux prises avec déficiences visuelles, auditives, motrices qui exigeaient, dans le cas de certains étudiants, l'application de mesures particulières durant leur cheminement académique ou, pour d'autres, un accompagnement ponctuel³⁵⁵. En dépit de leur volonté d'étudier aux cycles supérieurs et de leur droit de recevoir un enseignement de qualité, les moyens d'intervention limités de l'époque et les préjugés colportés par la culture populaire des années 1960 et 1970 que subissaient les étudiants en situation de handicap étaient nombreux et discriminatoires. Souvent jugés incapables, incompetents voire

³⁵⁴ Fondateur de la revue savant Laval théologique et philosophique, il a proposé des réformes majeures qui ont modifié la structure pédagogique du système d'éducation québécois. Il est décédé en 1970.

³⁵⁵ Historiquement, leur nombre est demeuré stable et marginal jusqu'en 1980.

mêmes tarés, ils ont été violemment stigmatisés. Encore aujourd'hui, malgré des connaissances plus approfondies et de meilleures stratégies d'intervention, plusieurs étudiants de niveau collégial demeurent, encore aujourd'hui, marginalisés en raison de leurs difficultés d'apprentissage.

En 1982, le ministère de l'enseignement supérieur a choisi les cégeps du Vieux-Montréal et de Ste-Foy pour réaliser une étude provinciale qui avait pour intention d'aider au développement d'une expertise pédagogique à l'égard des étudiants en situation de handicap afin d'obtenir une meilleure connaissance de ces derniers aux prises avec des difficultés d'apprentissage et établir un plan d'intervention adéquat et utile pour valoriser la réussite scolaire. En ce sens, le changement d'approche de la part des gestionnaires de l'éducation allait de pair avec l'évolution de la mentalité populaire, qui posait désormais un regard moins réducteur sur les étudiants aux prises avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Depuis le début des années 1980, tout particulièrement, l'évolution du droit, l'émergence de mouvements sociaux, la multiplication des services sociaux³⁵⁶ dans la province, l'évolution progressive des mentalités à l'égard des représentations sociales du handicap ainsi que le changement de perception des mentalités face aux handicaps physiques, neurologiques ou intellectuels ont changé la dynamique des relations sociales. Ces progrès ont favorisé l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans le réseau collégial et ont imposé une réflexion sur leurs droits à s'instruire équitablement.

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) s'implique depuis plus de trente ans auprès d'étudiants de niveau collégial qui revendiquent des mesures d'accommodements spécifiques. Au milieu des années 1980, le réseau collégial québécois a reconnu que les conditions d'apprentissage des étudiants en difficulté (principalement les déficiences visuelle, auditive, motrice et dans certains cas la déficience langagière) obligeaient une réflexion d'envergure à l'égard de l'organisation des services particuliers et les pratiques pédagogiques destinées aux étudiants en situation de handicap afin de répondre à leurs exigences autant qu'à leurs besoins. De façon lente mais progressive, la culture institutionnelle du collégial amorçait un virage important qui

³⁵⁶ http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf (site consulté le 11 février 2016)

avait pour but d'accompagner plus sérieusement les étudiants en difficulté d'apprentissage et leur permettre d'obtenir eux aussi un diplôme d'études collégiales (DEC).

À l'évidence, le profil d'étudiants Tremplin DEC précède le renouveau pédagogique de l'institution collégiale³⁵⁷. En effet, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ont représenté, jusqu'en 2012, une réalité typique des institutions préscolaires, primaires et secondaires dans lesquelles l'élaboration de plans d'intervention détaillés ou d'accompagnement pédagogique particuliers demeurent beaucoup plus développés qu'à l'intérieur des établissements d'études supérieures. En raison de l'augmentation croissante du nombre d'enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage ou étant diagnostiqués, ce ne fut qu'une question de temps avant que le réseau collégial n'accueille une partie d'entre eux, désireux de poursuivre des études supérieures. Malgré les besoins revendiqués par ce profil d'étudiants et les services dispensés de façon professionnelle par le personnel des cégeps, deux problèmes majeurs se sont rapidement posés. Ces problèmes demeurent entiers encore aujourd'hui. Le premier problème concerne l'égalité d'accès des étudiants en situation de handicap à l'instruction publique de niveau post-secondaire et le second problème porte sur l'iniquité des chances de réussite. Historiquement, ces problèmes ne s'étaient jamais posés dans la mesure où ce profil d'étudiants était stigmatisé et rapidement placé dans des institutions particulières, sans jamais avoir accès aux études supérieures. L'accès aux carrières libérales était impensable et la majorité apprenait les rudiments techniques d'un métier. Or, la démocratisation des études supérieures et le développement d'expertises en psychoéducation ainsi qu'en éducation spécialisée ont obligé une réflexion approfondie de la part des professionnels de l'enseignement à l'égard des techniques et des dynamiques d'apprentissage inculquées aux clientèles particulières. Plusieurs chercheurs du domaine de l'éducation se sont questionnés pour savoir si les professeurs pouvaient déroger de l'exposé magistral et enseigner différemment à des étudiants qui apprennent autrement que par conceptualisation ou mémorisation systématique ?

³⁵⁷ Le renouveau pédagogique est conceptualisé par la Réforme Robillard de 1993, dont l'adoption du projet de loi 82 a modifié la loi sur les collèges. Essentiellement, cette réforme avait pour but la décentralisation des pouvoirs de gestion, l'approche par programme et par compétences.

Le critère de base de l'égalité d'accès à l'instruction publique repose sur l'obligation des professeurs de revoir leurs pratiques pédagogiques afin de les inculquer différemment. En ce sens, comment le professeur peut-il comprendre les avantages de remettre en question l'application de son savoir-faire pour enseigner autrement ? Comment peut-il accepter de se décroiser de ses repères traditionnels fondés sur l'enseignement de masse et considérer prioritaire la compréhension et le progrès de l'individu en difficulté, non l'avancement du groupe à qui il enseigne ?

La réflexion sur la question de l'égalité d'accès aux études supérieures cherche à valoriser l'inclusion scolaire³⁵⁸, un ensemble de pratiques pédagogiques fondées sur le développement de la confiance de l'étudiant en situation de handicap, le sentiment de sécurité et l'exploitation de sa curiosité. Au Québec, depuis 40 ans, le taux d'intégration des étudiants en situation de handicap dans les classes régulières de niveau collégial connaît une augmentation continue en raison d'une multiplication des diagnostics. Malgré la bonne volonté d'inclure les étudiants dans les classes régulières, des problèmes de logistique persistants compliquent la tâche du professeur et entravent les chances de réussite des étudiants. En septembre 2015, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) publiait un rapport³⁵⁹ à propos de l'inclusion au collégial des étudiants en situation de handicap et demandait au ministère de l'Éducation d'être davantage proactif pour lutter contre la discrimination que subissent les étudiants en situation de handicap et trouver une solution à trois problèmes majeurs qui persistent depuis longtemps. En effet, le manque de coordination transitoire entre l'école secondaire et le collégial empêche un suivi de qualité du dossier de chaque étudiant précaire. De plus, le manque de coordination entre l'institution collégiale et le milieu de travail où s'effectuent les stages d'observation nuit au bon déroulement de l'expérience et compromet la réussite de l'étudiant puisque l'employeur n'est pas suffisamment informé ou n'est pas outillé pour composer avec une personne en situation de handicap. Finalement les délais et les coûts pour l'obtention d'un diagnostic de la part d'un professionnel de la santé causent des retards quant à l'admission aux études post-

³⁵⁸ L'inclusion scolaire cherche à inclure les étudiants en situation de handicap dans les classes régulières.

³⁵⁹ http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/accommodement_handicap_collegial_suivi.pdf (site consulté le 17 février 2016)

secondaires et du traitement de dossier particulier que doivent avoir les étudiants en situation de handicap.

En avril 2012, la Commission des droits de la personne et de la jeunesse publiait un avis contenant trente-six recommandations³⁶⁰ afin d'aider l'inclusion au collégial des étudiants en situation de handicap. À la suite des recommandations formulées par CDPDJ, le ministère de l'Éducation a créé un modèle d'organisation de services aux étudiants en difficulté, a procédé à la création de Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) ainsi qu'un Centre de recherche sur l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). Malgré plusieurs initiatives favorables, l'inclusion scolaire demeure une préoccupation majeure au sein de l'institution collégiale pour laquelle le financement demeure insuffisant.

Face à cette réalité, l'une des responsabilités du professeur de philosophie est de repenser ses pratiques d'enseignement afin d'éviter tout risque de discrimination insidieuse envers les étudiants en situation de handicap, démontrer une compréhension de l'évolution normative régissant les pratiques de l'enseignement de la philosophie au collégial et celles de l'accompagnement pédagogique. Dans la foulée des recommandations de la Commission Parent formulées en 1966, le droit à l'éducation pour tous exige de l'école qu'elle puisse adapter sa mission aux réalités particulières des différents profils d'étudiants pour s'assurer d'offrir à tout apprenant des cycles supérieurs une formation de qualité leur permettant de jouer un rôle utile et signifiant dans la société. Malgré le virage opéré au début des années 1980 visant à diversifier les méthodes d'enseignement et inclure les étudiants en situation de handicap dans le cheminement régulier, c'est véritablement au début de la décennie 1990 que des changements organisationnels significatifs surviendront dans le réseau collégial. Au fil des décennies, l'évolution des connaissances a permis le développement de meilleurs outils d'intervention et d'encadrement.

³⁶⁰ Ces recommandations avaient pour but d'améliorer la qualité des services dispensés aux étudiants en situation de handicap. Au niveau collégial, entre 2005 et 2009, leur nombre est passé de 830 à 4309 étudiants. http://www.cdpdj.qc.ca/Documents/COMM_handicap_collegial_Fr_avril2012.pdf (site consulté le 17 février 2016)

En effet, c'est en 1992 que le ministère de l'Éducation a décidé d'implanter au collégial le profil Accueil/Intégration pour les étudiants en difficulté d'apprentissage et en situation de handicap. En considérant le renouveau pédagogique de la réforme Robillard (1993) et, subséquemment, l'application de la réforme Marois (1997) et la reconnaissance officielle des étudiants en situation de handicap³⁶¹ depuis 2007 quelle est aujourd'hui l'actualité des pratiques pédagogiques auprès des étudiants qui éprouvent des difficultés d'adaptation, d'apprentissage ou présentant un handicap physique ou neurologique? Le progrès des recherches en éducation ainsi que l'émergence des TIC ont alimenté la réflexion et favorisé une approche plus adaptée.

2.7 Actualité des Tremplin DEC au collégial

Depuis l'année 2008, les statistiques cumulées par le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec³⁶² sont éloquentes et témoignent d'une progression constante des inscriptions dans le profil Tremplin DEC. En 2008, 8953 étudiants étaient répertoriés dans la province. Ce nombre est passé à 9445 étudiants en 2009 et a légèrement diminué à 8948 étudiants en 2010. Depuis 2011, la clientèle du profil Tremplin DEC connaît une croissance constante, passant de 8972 étudiants à 9406 en 2013. Durant cette même période, la Montérégie affichait sensiblement la même croissance. Cette région administrative regroupe les cégeps publics de Valleyfield, St-Jean-sur-Richelieu, Sorel-Tracy, St-Hyacinthe, Édouard-Montpetit et Granby. Entre 2008 et 2013, le nombre total d'étudiants inscrits en Tremplin DEC dans ce regroupement de cégeps est passé de 1283 à 1629, démontrant du même coup l'augmentation des demandes d'accompagnement et la nécessité de préparer des plans d'intervention personnalisés selon les besoins de chaque étudiant à risque ou en situation de handicap. Au cégep de Granby, selon les plus récentes statistiques³⁶³ compilées à la session Hiver 2016, deux-cents vingt-sept étudiants étaient inscrits en Tremplin DEC et un total de cent quatre-vingt-un étudiants, sur une population de 2050 personnes, avaient un plan

³⁶¹ La reconnaissance du handicap, qu'il soit génétique, biologique, psychologique ou social.

³⁶² <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/statistiques-de-lenseignement-superieur/statistiques-de-lenseignement-superieur/> (site consulté le 4 février 2016)

³⁶³ Documentation officielle du Carrefour de la réussite du cégep de Granby, datée de février 2016. À la session Automne 2008, 18 étudiants profitaient de ces mesures, contre 181 à la session Hiver 2016.

d'intervention. Une équipe de professionnels est d'ailleurs mobilisée pour accompagner ces étudiants dans leur démarche académique.

La gestion décentralisée inaugurée par la Réforme Robillard permet à chaque institution collégiale d'évaluer ses besoins et choisir les effectifs requis pour dispenser l'aide pédagogique. Ainsi, malgré les obligations communes envers les étudiants en situation de handicap, la Direction de chaque cégep a le pouvoir de décider du type de démarche qu'elle entend mettre en place pour les accompagner. C'est la raison pour laquelle certains cégeps comme Ahuntsic et F-X Garneau ont décidé d'investir davantage dans les mesures d'accompagnement et les ressources pédagogiques et matérielles comparativement à d'autres cégeps qui n'offrent que le soutien de base. En ce sens, les disparités sont actuellement nombreuses dans le réseau collégial québécois à l'égard de l'aide proposée aux étudiants de Tremplin DEC. Cet écart s'explique par la décentralisation des pouvoirs, le type de clientèle locale et le financement du programme. À titre d'exemple, à Québec, le cégep F-X Garneau offre quelques exclusivités aux étudiants de Tremplin DEC se traduisant par des cours uniques et enseignés à de plus petits groupes d'étudiants tels que «Projet réussite» et «Orientation et choix de parcours³⁶⁴». À Montréal, le cégep Ahuntsic met au service des étudiants du profil Tremplin DEC une équipe multidisciplinaire, un animateur chargé de l'intégration et de la réussite scolaires des étudiants issus des communautés culturelles, un psychologue et une infirmière. Quant aux étudiants de Tremplin DEC qui fréquentent le cégep Marie-Victorin, ceux-ci ont un cours complémentaire axé sur la connaissance de soi durant lequel ils font de l'exploration vocationnelle et apprennent les méthodes du travail intellectuel. De plus, le cégep met à la disposition des étudiants des aides pédagogiques individuelles, une conseillère en formation scolaire, une psychologue, une sexologue, une travailleuse sociale et une infirmière. En Montérégie, le cégep de St-Jean-sur-le-Richelieu assure la présence d'une conseillère en services adaptés et d'une psychologue. Les aides pédagogiques individuelles assurent de leur côté un suivi ponctuel. Au cégep de Valleyfield, une technicienne en travail social et une intervenante psycho-social

³⁶⁴ «Projet réussite» permet aux étudiants de définir un choix de programme d'études et «Orientation et choix de parcours» est enseigné par des professeurs de psychologie et vise à développer des stratégies d'apprentissage propres à l'enseignement supérieur.

complètent l'équipe de base du service aux étudiants en difficultés d'apprentissage ou en situation de handicap. Quant à lui, le cégep de Sorel-Tracy, adopte une approche similaire au cégep de Granby en offrant le service minimal à sa clientèle Tremplin DEC³⁶⁵.

Souvent, les services offerts dans les cégeps cherchent à répondre à des besoins spécifiques. La réalité démographique, socio-culturelle ou économique varie d'une institution à l'autre. D'ailleurs l'immigration explique et justifie, par exemple, la présence au cégep Ahuntsic d'un animateur chargé de l'intégration des communautés culturelles.

2.8 Le profil académique Tremplin DEC

Orphelins de tout programme préuniversitaire ou technique, les étudiants inscrits en Tremplin DEC ont l'opportunité de débiter des études supérieures en suivant une démarche adaptée à leur capacité, sans retarder l'obtention du diplôme d'études collégiales. Sans exception, tous les cégeps publics de la province offrent ce profil transitoire aux étudiants indécis. Cependant, plusieurs institutions ont développé une approche innovante, que ce soit par un usage accru des TIC ou bien par l'exploitation d'une pédagogie différenciée³⁶⁶. Depuis 2014, le cégep de Granby est l'une de ces institutions qui a décidé de s'ajuster et d'innover dans le but de se distinguer des autres cégeps de la Montérégie pour offrir à sa clientèle Tremplin DEC de nouveaux outils didactiques et une qualité de services maximale. En avril 2014, la Direction du cégep a approuvé un projet pédagogique novateur présenté par un professeur de philosophie. Ce projet mis en application pratique à la session Automne 2014, visait à réunir en des groupes homogènes³⁶⁷ les étudiants de Tremplin DEC afin de leur offrir une pédagogie innovante basée sur l'usage des technologies de l'information et de la communication. Pour ce faire, l'enseignement magistral fondé sur des cours d'auteurs fut délaissé au profit d'une approche par thèmes actualisés aux enjeux philosophiques de chacun des trois cours obligatoires. En accordant une priorité au développement de la compétence

³⁶⁵ C'est-à-dire une équipe de base constituée d'un conseiller d'orientation, une aide pédagogique individuelle, une psychoéducatrice.

³⁶⁶ Selon Philippe Meirieu, la pédagogie différenciée se définit par l'acte d'enseigner à des étudiants d'une classe ayant des capacités et des modes d'apprentissage très différents. Le but du pédagogue est de connaître les besoins de ses étudiants pour harmoniser le sujet, l'objet et l'agent impliqués dans l'acquisition des savoirs. Nous développerons en détail ce concept dans le troisième chapitre.

³⁶⁷ Ce qui se traduit par trois groupes de Tremplin DEC par session.

informationnelle, à l'innovation pédagogique du professeur et à la créativité conceptuelle de l'étudiant, le cégep de Granby développe un nouveau créneau en philosophie.

Contrairement aux programmes préuniversitaires ou techniques, le profil Tremplin DEC n'est jamais contingenté puisqu'il n'impose aucune condition d'admission, si ce n'est que d'avoir à répondre aux trois conditions générales d'admission de l'ordre collégial fixées par le ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec³⁶⁸. Premièrement, l'étudiant doit posséder un diplôme d'études secondaires (DES). Deuxièmement, il doit satisfaire aux conditions particulières du programme établi par le ministère, lesquelles précisent les cours préalables au programme. Et, troisièmement, l'étudiant doit satisfaire aux conditions particulières d'admission établies par le collège pour chacun de ses programmes, car à chaque collège revient le pouvoir discrétionnaire de rajouter des conditions supplémentaires pour les programmes qu'il dispense³⁶⁹. Or, en ce qui concerne la réalité des étudiants du profil Tremplin DEC, seule la première exigence est à considérer. Dans l'éventualité où ces derniers n'auraient pas obtenu le diplôme DES au moment du dépôt de leur candidature, une mise à niveau sera obligatoirement imposée afin de permettre la poursuite des études supérieures³⁷⁰.

Tout étudiant qui amorce ses études collégiales dans le profil Tremplin DEC³⁷¹ doit choisir l'une des deux options suivantes : *Orientation/Exploration* (081. A6) pour celui qui a officiellement obtenu son diplôme d'études secondaires (DES) ou *Préalables/Cheminement* (081.B6) pour celui à qui il manque toujours certains crédits et qui, pour cette raison, n'a pas encore obtenu son diplôme DES. La première option (081. A6) offre une approche et un contenu différent de la seconde (081.B6), même si la mobilisation de ressources communes (aide pédagogique individuelle, psychoéducateur, conseiller en orientation, psychologue, professeur) est commune aux deux options. En

³⁶⁸ <http://www.education.gouv.qc.ca/> (site consulté le 3 février 2016)

³⁶⁹ Ces conditions supplémentaires sont souvent justifiées par des besoins sociaux, économiques ou des demandes particulières du milieu professionnel local.

³⁷⁰ Les cours de français et d'anglais de cinquième secondaire, le cours de science et technologie de quatrième secondaire et le cours d'histoire Canada/Québec de quatrième secondaire sont exigés pour valider l'obtention du DES.

³⁷¹ L'admission pour le profil Tremplin DEC se fait à la session d'automne et à la session d'hiver.

effet chaque étudiant, dès le début de sa première session, est accueilli et valorisé par les professeurs et le personnel professionnel qui assurent un suivi et un encadrement hebdomadaire à celui qui en manifeste le besoin.

Une fois admis dans le profil Tremplin DEC, l'étudiant³⁷² du volet *Orientation/Exploration* vit une session uniquement composée de cours de tronc commun³⁷³ lui permettant d'acquérir, comme l'exigent les devis ministériels du collégial, les savoirs culturels et généraux dispensés en philosophie et en littérature, entre autres, qui lui seront reconnus et crédités lorsqu'il choisira un programme d'études officiel. En plus de ces cours obligatoires, une conseillère en orientation dispense un cours exploratoire dans lequel elle introduit l'étudiant à des sujets, des thèmes ou des programmes qui pourraient l'intéresser selon le questionnaire auquel il a préalablement répondu portant sur ses aptitudes, ses intérêts, ses talents ou ses passions. En ce sens, l'étudiant peut se permettre d'explorer sans se commettre hâtivement dans un programme, évaluer ses préférences et mesurer sa motivation. Cette démarche d'orientation basée sur la métacognition a pour but de développer chez l'étudiant une meilleure connaissance de lui-même et une meilleure connaissance des programmes d'études offerts au cégep, faciliter l'élaboration minutieuse d'un projet d'orientation à son image et favoriser le développement de pratiques efficaces d'apprentissage. Faute d'avoir consolidé les compétences de base à la fin de son parcours au secondaire, et en raison du manque de maîtrise, des compétences de base (principalement la lecture et l'écriture), l'étudiant doit avant tout consolider ces apprentissages pour mieux définir ses choix et délimiter son avenir.

Quant à elle, la deuxième option prône un cheminement méthodologique visant la mise à niveau des compétences requises pour la poursuite des études³⁷⁴ collégiales. Les étudiants de ce profil n'ont pas de volet exploratoire puisqu'ils doivent obtenir, dans un délai fixé

³⁷² Ce profil peut réunir les étudiants refusés dans un programme officiel en raison d'une cote R insuffisante ou en raison d'un préalable exigé dans un programme que l'étudiant n'aurait pas fait durant son parcours au secondaire (souvent, on parle d'un cours de chimie, de mathématiques enrichies) ou par volonté d'échelonner sur trois ans les études collégiales.

³⁷³ Au collégial les cours de tronc commun, c'est-à-dire les cours obligatoires, sont Philosophie, Littérature, Anglais, Éducation physique.

³⁷⁴ Communément appelés les «préalables».

par le cégep qu'ils fréquentent, les crédits de base du DES. Cette mise à niveau révèle le retard académique cumulé par ces étudiants, aujourd'hui freinés ou retardés dans leur processus scolaire. Pour cette raison, et pour les difficultés d'apprentissage qui alourdissent l'acquisition des connaissances, ces derniers ne peuvent penser s'inscrire dans un programme régulier faute de compétence et de maîtrise suffisante en lecture et en écriture, entre autres. C'est la raison pour laquelle l'équipe mobilisée auprès de cette cohorte d'étudiants inculque avant tout la gestion du temps, le développement des techniques de motivation et de persévérance scolaire, la transmission d'une méthodologie de travail, l'organisation méthodique de la prise de notes de cours et la supervision de l'étudiant dans son nouveau milieu de vie.

Les étudiants du profil Tremplin DEC n'apprennent pas comme les autres étudiants des programmes réguliers en raison de leurs lacunes académiques. Au sein de ce profil, quelles sont les caractéristiques de ceux et celles présentant un diagnostic comme le T.D.A, le T.D.A.H, la dyslexie, la dysorthographe ou une légère déficience intellectuelle, entre autres ?

2.9 Les étudiants en situation de handicap du profil Tremplin DEC

Les étudiants qui présentent une situation de handicap sont, eux aussi, de plus en plus nombreux dans le réseau collégial public. En l'espace de vingt ans, de 1995 à 2015, leur nombre est passé de 350 à 5000 étudiants. Ces derniers représentent actuellement 3% de la population totale des cégeps de la province³⁷⁵. Au sein même du profil Tremplin DEC, ils représentent 6,7% de la population totale des quarante-huit cégeps publics du Québec.

Dans sa plus récente recherche³⁷⁶, la professeure Ruth Fillion définit l'étudiant en situation de handicap comme «une personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accompagnement d'activités courantes³⁷⁷». En d'autres mots, ces difficultés se répercutent au niveau des apprentissages et peuvent menacer la réussite des étudiants

³⁷⁵ <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/la-client%C3%A8le-%C3%A9mergente-des-c%C3%A9geps-du-qu%C3%A9bec> (site consulté le 10 février 2016)

³⁷⁶ Ruth Fillion, *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*, 2016, 39p.

³⁷⁷ *Idem*, p.8

diagnostiqués. Ceux-ci ont souvent besoin de plus de temps pour effectuer un travail ou un examen, ont besoin d'être accompagnés pour la prise de notes de cours et ont surtout un rythme d'apprentissage plus lent que les étudiants réguliers. En ce sens, ils n'apprennent pas de la même manière et revendiquent un encadrement supplémentaire (temps, ressources, outils) de la part de l'équipe-école. En raison de ces caractéristiques, les étudiants émergents ont des droits que le système scolaire est obligatoirement tenu de reconnaître, de respecter et d'encadrer à la hauteur de ses capacités. Sur le plan juridique, chaque établissement d'enseignement collégial a des responsabilités à l'égard des étudiants aux prises avec une situation de handicap. Il est avant tout impératif de respecter la différence et la condition de l'étudiant en situation de handicap et de ne jamais le discriminer au nom de la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation³⁷⁸. Découlant de la Loi, ce cadre législatif est évolutif et s'adapte depuis vingt ans à la multiplication des besoins des apprenants, au contexte pratique dans lequel est dispensé l'enseignement ainsi qu'à la culture éducative québécoise qui évolue continuellement en fonction de l'émergence de la technologie, des outils pédagogiques développés ou des programmes de plus en plus créatifs offerts dans les écoles primaires, secondaires ainsi qu'au cégep. Les Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés interdisent toute discrimination fondée sur la race, la couleur de peau, la culture d'origine, la religion, le sexe, l'âge. Et, surtout, pour ce qui nous intéresse précisément, la discrimination en contexte scolaire à l'égard des déficiences physiques ou mentales est strictement interdite comme le stipulent l'article 15 (1) de la Loi constitutionnelle canadienne de 1982³⁷⁹ ainsi que l'article 10 de la charte québécoise. En plus de cette législation, la province de Québec s'est dotée d'une Loi supplémentaire assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, sociale et professionnelle.

Dans le but de respecter l'intégrité humaine autant que l'égalité de traitement des individus, les institutions scolaires québécoises sont obligatoirement tenues d'appliquer le contenu des chartes qui exigent la reconnaissance des personnes handicapées dans leurs

³⁷⁸ Charte des droits et libertés de la personne du Québec, 1975, c.6, a.4

³⁷⁹ Partie 01 de la Loi constitutionnelle de 1982 constituant l'amène B de la Loi sur le Canada (R-U), 1982, c.11 et la L.R.Q, c.c-12.

limitations particulières et dans leur droit à l'inclusion sociale. En ce sens, les institutions post-secondaires ont une obligation de moyens à l'égard des accommodements raisonnables qu'elles doivent mettre en place si des besoins particuliers visant l'équité des chances de réussite sont exprimés. Les institutions ont précisément la responsabilité de donner des moyens de réussite équivalant à ceux des autres étudiants jugés réguliers, compte tenu de leur situation de handicap et à condition que ces moyens ne constituent pas une contrainte excessive pour le professeur ou l'organisation scolaire.

Socialement, la pertinence de la Charte canadienne des droits et libertés repose sur la lutte contre l'exclusion et la stigmatisation. En ce sens, tant dans la société que dans une micro société comme l'école, elle cherche à promouvoir l'inclusion de tous et défendre le droit à l'égalité d'accès aux services, laquelle consiste à offrir aux étudiants des moyens différents pour réussir que ceux utilisés pour les étudiants réguliers, sans pour autant compromettre ou même esquiver les exigences associées aux finalités ou aux objectifs des programmes académiques définis par les devis ministériels. Les institutions ont donc l'obligation d'accommodements raisonnables pour assurer la possibilité de satisfaire l'atteinte des exigences et des objectifs relatifs aux cours, sans être désavantagés par une condition de handicap. Cependant, l'accommodement raisonnable ne doit pas infléchir l'atteinte des exigences académiques, c'est-à-dire permettre la réussite à rabais d'un cours ou d'un programme. Contrairement à ce que plusieurs professeurs peuvent penser, l'accompagnement soutenu d'un étudiant aux prises avec de graves difficultés d'apprentissage n'oblige pas le sacrifice des critères de réussite, mais exige plutôt le recours à la créativité de la part du professeur qui doit parfois utiliser de nouveaux outils pédagogiques pour favoriser la compréhension et la réussite des étudiants émergents.

Historiquement jugés invalides, infirmes ou même tarés, les étudiants en situation de handicap qui ont besoin de mesures d'accompagnement profitent aujourd'hui d'une panoplie de services et de moyens favorisant leur inclusion et leur réussite académique. Le changement de perception a débuté aux États-Unis et en Grande Bretagne, au début des années 1990, où la redéfinition du handicap, beaucoup moins péjorative, a considérablement changé la mentalité populaire. Les Américains et les Britanniques ont affirmé que «le handicap ne relève plus d'une perspective exclusivement médicale, mais

bien sociale, entendue en tant que processus de production sociale³⁸⁰». Dans cette foulée le Québec, en 1997, a adhéré au réseau international des processus de production du handicap (RIPPH) qu'il a créé avec la France. Ce modèle, qui vise l'exercice du droit à l'égalité des personnes ayant des incapacités par l'entremise du développement et de la diffusion des connaissances, propose de dépasser la séparation des modèles médical et social³⁸¹ du handicap pour adopter un modèle dynamique qui met l'accent sur le caractère interactif des facteurs environnementaux et des facteurs propres à la personne. Pour atteindre au plus près cet idéal d'égalité et d'inclusion, le RIPPH préconise la participation sociale et la réalisation par l'individu d'habitudes de vie dans son milieu quotidien (familial, scolaire ou professionnel, par exemple)³⁸². En 2001, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a décidé d'emboîter le pas en adoptant cette définition. En 2009, la publication par l'Ordre des personnes handicapées du Québec (OPHQ) d'un énoncé politique incluait dorénavant la diversité étudiante.

Inspirée du RIPPH, la Commission des droits de la personne fit paraître au mois de mars 2012 un avis intitulé «Les accommodements des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les institutions collégiales». Cette publication avait au départ pour but de sensibiliser les professionnels de l'enseignement du réseau collégial québécois à la réalité des étudiants en situation de handicap, inciter l'amorce d'une réflexion sur l'éducation inclusive au collégial et rappeler les responsabilités professionnelles des institutions à l'égard des étudiants émergents. La revendication des droits des étudiants émergents et des accommodements pédagogiques met en lumière une réalité scolaire tout à fait récente³⁸³ dans le réseau collégial et prouve le besoin, de la part des professionnels de l'éducation, de concevoir l'approche multidisciplinaire (psychoéducateur, professeur, conseiller pédagogique, médecin, conseiller en orientation) pour encadrer, accompagner et conseiller adéquatement les étudiants en situation de handicap. L'état actuel des

³⁸⁰ Ruth Fillion, *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offerts aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. p.10

³⁸¹ Le modèle social du handicap soutient que ce sont les structures sociales et économiques qui, par des processus institutionnalisés d'oppression, d'exclusion, de dévalorisation créent le handicap.

³⁸² <http://www.ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/developpement-humain-handicap> (site consulté le 10 février 2016)

³⁸³ Au niveau collégial, le ministère de l'Éducation du Québec reconnaît les diagnostics handicapants depuis 2007 seulement. Depuis ce temps, le nombre est passé de 1303 à 11 618 en 2014. Une augmentation de 792% selon les statistiques cumulées par la Fédération des cégeps.

connaissances en matière de situation de handicap au cégep ainsi que l'expertise reconnue en éducation et en psychoéducation permettent de définir, voire même parfois d'atténuer différents problèmes d'apprentissage causés, par exemple, par une déficience visuelle ou auditive³⁸⁴, un trouble de la parole et du langage ou un trouble de santé chronique tel qu'un traumatisme crânien, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou un spectre de l'autisme³⁸⁵. Ces deux conditions, émergentes et traditionnelles, influencent directement l'attitude, le comportement et la capacité d'apprendre de l'étudiant.

Ces situations de handicap, souvent neurologiques, ont des répercussions directes au niveau de l'apprentissage et constituent des facteurs de risque d'échec. Elles engendrent de sérieuses lacunes telles que le manque d'organisation et de concentration, la difficulté à gérer adéquatement le temps en situation d'évaluation, le manque de planification ainsi que des retards souvent significatifs en lecture et en écriture qui ne se résorbent pas dans la majorité des cas. Aux prises avec l'une de ces conditions, plusieurs étudiants émergents redoutent souvent de se manifester auprès de l'organisation scolaire du cégep qu'ils fréquentent en raison de la gêne ou de la honte éprouvée face à leur condition. Plusieurs craignent d'être jugés et stigmatisés par les professeurs, s'auto-dévalorisent et appréhendent à répétition l'échec des examens prévus au calendrier, voire même celui du cours dès la première séance de la session. Devant cette situation générant beaucoup de stress ou de l'anxiété de nombreux étudiants oseront se débrouiller seuls, s'isolant du même coup et réduisant de façon considérable leurs chances de réussite. En ce sens chaque année, nombre d'étudiants ne profitent pas du service qu'ils seraient en droit de recevoir et cumulent au contraire de piètres résultats qui les découragent et les démotivent. En bout de piste, l'abandon est récurrent.

Dès la première session au collégial, les problèmes d'organisation et de planification des étudiants émergents compliquent et empêchent souvent la compréhension ainsi que la rétention minimale des contenus théoriques. N'ayant pas, pour la plupart, consolidé de méthode de travail efficace et adaptée à leur situation particulière, plusieurs étudiants

³⁸⁴ Déficience catégorisée comme condition traditionnelle.

³⁸⁵ Déficience catégorisée comme condition émergente.

croupissent dès la deuxième semaine sous une importante quantité de travail. Cette absence de méthode porte atteinte aux compétences transversales (savoir-faire et savoir-être) qui doivent être mobilisées pour atteindre les savoirs disciplinaires. En ce sens, comme le mentionnent les devis ministériels du collégial, déployer le savoir-faire et le savoir-être facilite la construction et la compréhension des savoirs, permettant la consolidation et la rétention des apprentissages. C'est la raison pour laquelle les étudiants émergents demeurent constamment vulnérables, année après année, puisqu'ils sont difficilement capables de sélectionner, analyser et organiser les savoirs, raisonner logiquement de manière constante, argumenter rationnellement de façon soutenue, actualiser une pensée critique et perspicace, déployer une imagination nourrie pour créer, innover et trouver une solution crédible et applicable devant un dilemme éthique, par exemple. Tous ces critères de compétence constituent la base des trois cours de philosophie obligatoires enseignés au collégial. C'est véritablement pour ce qu'ils sont et en raison d'un manque de méthodologie et d'organisation que les étudiants en situation de handicap ont une relation d'adversité avec l'école. Est-ce possible de changer cette dynamique ?

Pour briser le cercle de l'exclusion scolaire ou celui de la marginalisation des étudiants en situation de handicap, un mouvement en faveur de la normalisation des conditions de scolarisation des personnes handicapées fut créé par le Suédois Bengt Nirje et l'Américain Wolf Wolffensberger durant les années 1960 qui a pour but de préconiser l'approche inclusive. Cette approche veut faire des établissements d'enseignement régulier des milieux de formation qui accueillent toutes les personnes sans distinction, en leur permettant de participer activement au développement de la vie de l'établissement afin qu'ils retirent des bénéfices dans toutes les sphères de leur développement intellectuel, sociale ou affectif. En ce sens, l'approche inclusive cherche une meilleure prise en charge des besoins éducatifs particuliers dans les systèmes réguliers d'enseignement comme le collégial, par exemple. Cette déclaration fut adoptée par l'Organisation des Nations Unies en 2006 et fut ratifiée en 2010 par le Canada. Ainsi, «la finalité d'un système d'éducation inclusif qui s'appuie sur des valeurs d'équité et de

justice sociale est la réalisation du plein potentiel de chacun, peu importe ses aptitudes ou ses caractéristiques³⁸⁶».

La mobilisation progressive et concertée du personnel aidant et la proximité entretenue avec l'étudiant en situation de handicap durant son parcours collégial sont basées sur une pédagogie inclusive qui a pour but de le conduire à la diplomation.

La hausse considérable du nombre d'étudiants en situation de handicap au collégial depuis 2005³⁸⁷ peut s'expliquer par un meilleur dépistage effectué par le personnel professionnel des niveaux primaire et secondaire. Il peut aussi être représentatif des mesures d'accompagnement fructueuses mises en place pour aider la réussite académique. Néanmoins, les étudiants en situation de handicap représentent un défi de taille pour le personnel des centres d'aide à la réussite du réseau collégial qui doivent composer avec des ressources financières souvent limitées³⁸⁸, un manque flagrant de collaboration de la part des professeurs peu ou mal formés pour enseigner à ce profil d'étudiants ainsi qu'une structure scolaire valorisant encore aujourd'hui l'enseignement de masse. N'empêche qu'une difficulté majeure et à la limite absurde demeure encore aujourd'hui présente pour les professeurs, les étudiants et le personnel professionnel. En effet, il n'existe toujours pas de politique ministérielle pour les étudiants du profil Tremplin DEC aux prises avec une situation de handicap.

Pour toute actualité les intervenants doivent se référer au plan institué en 1992 alors que les étudiants dyslexiques, dysorthographique, T.D.A ou T.D.A.H n'étaient pas identifiés ni même reconnus officiellement. C'est la raison pour laquelle il serait de mise d'actualiser les pratiques de dépistage et d'accompagnement en favorisant quatre orientations précises. Premièrement, pour chaque étudiant diagnostiqué, s'assurer d'un accès universel aux programmes d'études post-secondaires. Deuxièmement, organiser et soutenir les services d'accompagnement à partir d'un plan individuel d'intervention.

³⁸⁶ http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf (site consulté le 11 février 2016)

³⁸⁷ Leur nombre est passé de 860 en 2005 à 4309 en 2009.

³⁸⁸ Il revient à chaque cégep de choisir les dispositifs et les services mis à la disposition des étudiants. Au cégep de Granby, il n'y a pas de psychologue. Une conseillère en orientation, une travailleuse sociale, une psycho éducatrice et quatre aides pédagogiques individuelles se partagent l'encadrement des trois catégories d'étudiants inscrits en Tremplin DEC.

Troisièmement, prévoir la réorganisation des pratiques pédagogiques des professeurs à l'égard des étudiants inscrits en Tremplin DEC par l'entremise de la techno pédagogie. Finalement, valoriser la reconnaissance des besoins de soutien au réseau et appuyer financièrement le développement de l'expertise psychopédagogique.

2.9.1 Pédagogie de première session

Au même titre que les cégeps F-X Garneau et Ahuntsic³⁸⁹, le cégep de Granby se démarque à sa manière au sein du réseau collégial pour la qualité de sa prise en charge et son accompagnement auprès des étudiants inscrits en Tremplin DEC. En plus de mobiliser une équipe-école multidisciplinaire compétente, attentive et pro active, la Direction des études du cégep de Granby a donné son accord à un projet pédagogique novateur et, depuis l'année scolaire 2014-15, a décidé d'homogénéiser les cours de philosophie 101 et 102 en réunissant les étudiants du profil Tremplin DEC entre eux. Depuis le début de la session Automne 2014, trois groupes de 28 à 33 personnes par session (session automne et session hiver) constituent notre tâche à temps plein. Cette décision avait dès le départ pour but de faciliter l'enseignement de la philosophie, valoriser la pédagogie de l'accompagnement plutôt qu'une pédagogie coercitive, créer un lien de confiance et de proximité entre les étudiants et le professeur, et permettre la continuité d'une même méthodologie de travail pour les deux premiers cours de philosophie. En ayant devant lui des étudiants d'un même profil scolaire, le professeur peut dicter plus facilement le rythme des apprentissages et ajuster son cours selon les besoins ou les difficultés éprouvées par les étudiants.

Dans la région de la Haute-Yamaska, le cégep de Granby³⁹⁰ représente l'unique institution régionale d'enseignement supérieur qui pave la voie au développement d'une économie du savoir de plus en plus globalisée. Le cégep de Granby accueille plus de 2000 étudiants à temps plein. Reconnu pour être une institution à dimension humaine, il a

³⁸⁹ Le cégep F-X Garneau dispense depuis 2016, sous réserve d'inscriptions suffisantes, la mise à niveau pour science et technologie de l'environnement de la quatrième secondaire, en plus du cours *Projet réussite* offert par des professeurs de psychologie. Quant à lui, le cégep Ahuntsic offre sur son site Internet une panoplie de guides détaillés à l'intention des étudiants de Tremplin DEC et de leurs parents.

³⁹⁰ En plus du profil Tremplin DEC, trois programmes préuniversitaires et neuf programmes techniques sont offerts. Avec une population étudiante d'environ 2100 étudiants, le cégep de Granby est une institution de taille moyenne dans le réseau collégial québécois.

pour mission de fournir la formation, l'encadrement et le soutien nécessaire à l'obtention d'un diplôme d'études supérieures reconnu. En fonction de ces objectifs précis, l'institution se distingue par la rigueur de la formation qu'elle offre, la qualité des services dispensés aux étudiants, l'originalité de son approche par projet et le dynamisme de l'équipe chargée de promouvoir l'aide à la réussite.

En plus de se démarquer par la qualité de ses programmes et de son milieu de vie stimulant, le cégep de Granby s'est doté en 2010 d'un plan TIC institutionnel. L'investissement récurrent a permis de le développer et d'en faire un critère de distinction dans le réseau collégial. Ce plan TIC vise la bonification du prêt d'ordinateurs portables et d'appareils IPAD à la bibliothèque³⁹¹, un accès à la plateforme Office 365, la présentation à chaque début de session d'ateliers visant l'usage responsable et compétent du logiciel Antidote, l'amélioration continue des services d'impression à partir d'ordinateurs portables, l'intégration du portfolio numérique ainsi que le développement des compétences techno pédagogiques, informationnelles et méthodologiques pour tous les étudiants du cégep, mais en particulier pour ceux du profil Tremplin DEC.

Comme plusieurs institutions collégiales de la province, le cégep de Granby est soucieux d'assurer à tous les étudiants diplômés de l'école secondaire une transition agréable et sécurisante, cherchant à réunir les conditions d'accompagnement les plus favorables possibles dès leur arrivée. Plusieurs d'entre eux, pour différentes raisons, appréhendent le milieu collégial ou sont intimidés par l'inconnu et le défi qui les attend.

La pédagogie de première session «englobe la relation pédagogique professeur-étudiant ainsi que la relation que peuvent entretenir les personnels du cégep avec l'étudiant³⁹²». Elle désigne l'ensemble des activités institutionnelles d'accueil, d'intégration, d'enseignement, de soutien à l'enseignement pour les nouveaux étudiants. En ce sens, elle constitue une priorité du plan institutionnel de réussite. En plus de vouloir développer une plus grande concertation entre les professeurs et les différents personnels professionnels afin d'offrir une meilleure qualité de services, la pédagogie de première session a pour

³⁹¹ Quinze IPAD et vingt ordinateurs sont disponibles en tout temps pour les étudiants qui désirent en louer pour leurs travaux.

³⁹² PERFORMA : <http://www.educ.usherb.ca/performa/> (site consulté le 18 février 2016)

but de cibler les étudiants à risque pour faciliter le développement des responsabilités et de l'autonomie. En raison de leur difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les étudiants du profil Tremplin DEC sont directement concernés et interpellés par cette approche. Dès le début de l'année scolaire, ces derniers ont particulièrement besoin d'être accueillis, rassurés, accompagnés et encadrés.

Conceptualisée en 1995 par des professeurs et des membres du personnel de soutien du collège Maisonneuve et continuellement actualisée en fonction des clientèles émergentes³⁹³ depuis 2007 dans le réseau collégial, la pédagogie de première session a comme caractéristiques essentielles de vouloir amenuiser le choc de la transition secondaire/collégial, améliorer l'intervention pédagogique par l'utilisation des approches centrées sur les besoins particuliers de l'étudiant, soutenir la motivation et inculquer le caractère prioritaire des études supérieures et, finalement, d'aider l'étudiant à valider le choix d'un programme officiel d'études. Préventive, elle repose sur trois valeurs cardinales que sont l'accueil, l'intégration et la réussite. Selon la dynamique de la pédagogie de première session, accueillir les étudiants exige de considérer les besoins et les préoccupations des nouveaux étudiants, comprendre le rapport que devra entretenir l'étudiant face à son programme et envers l'institution, inclure ce dernier dans une démarche d'accompagnement continu dès le début de ses études collégiales et ce, jusqu'à l'obtention de son diplôme pour valoriser l'attitude d'ouverture, d'écoute et d'empathie de la part du personnel. Quant à elle, l'intégration signifie le développement de différents savoirs et compétences, l'expression d'objectifs personnels précis exprimés par l'étudiant. Ainsi, ce dernier s'intègre dans son nouveau milieu de vie pour ensuite s'intégrer dans l'institution où il étudie en prenant conscience des services, des missions éducatives, du personnel en place disponible à répondre à ses différents besoins. De plus, s'intégrer socialement exige à chaque étudiant qu'il trouve sa place et son rôle pour s'impliquer et apprendre à mieux se connaître lui-même. Finalement, la réussite est à la fois scolaire (réussir ses cours en intégrant des connaissances à la permanence des apprentissages) et académique (développement de comportements personnels et sociaux aidant à former une identité individuelle propre).

³⁹³ De nouveaux diagnostics comme le trouble du spectre de l'autisme, les troubles phobiques, les personnalités limite.

La pédagogie de première session est *a priori* une pédagogie soucieuse et empathique à l'égard de l'étudiant, appliquée pour le soutenir et créer un climat de confiance à l'égard du nouveau milieu de vie afin de favoriser la réussite et le sentiment d'appartenance. Pour tenter d'atténuer la transition depuis l'école secondaire et l'environnement parfois impersonnel du milieu collégial, le personnel a le devoir de s'intéresser et de développer des liens signifiants avec les étudiants qui méritent d'être considérés avec respect. En ce sens, le professeur détient un rôle de premier plan puisqu'il est responsable d'instaurer en classe une relation pédagogique de qualité dans laquelle il favorisera l'émulation de l'étudiant. Pour y arriver, cinq compétences disciplinaires doivent être incarnées par le professeur : être disponible en classe et après les heures de cours pour les étudiants, développer le respect et l'estime en considérant l'étudiant comme un individu à part entière, viser la compréhension du contenu enseigné, exiger la rigueur à l'égard du savoir et, finalement, éprouver de la fierté et de la motivation pour ce qu'il fait. Ces cinq compétences orientent le professeur et l'étudiant vers une dimension affective de l'apprentissage. La relation pédagogique signifiante entre le professeur et l'étudiant valorise souvent la motivation de ce dernier et facilite sa réussite. Quelle sont maintenant les exigences de la compétence éthique à l'égard de la techno pédagogie ?

2.9.2- M. Tozzi et P. Perrenoud : la compétence éthique

Un bon usage des technologies de l'information et de la communication à des fins académiques exige de la part de l'étudiant une connaissance et une maîtrise de la compétence éthique. Cette compétence doit être inculquée et validée par le techno-pédagogue³⁹⁴.

Sur le plan pédagogique, Michel Tozzi et Philippe Perrenoud se sont attardés à définir le concept de «compétence éthique», que le professeur et l'étudiant doivent préalablement connaître pour mener à terme leur démarche respective de pédagogue et d'apprenant. En effet, un bon usage des technologies de l'information et de la communication repose sur la possession d'une compétence éthique et sur le développement d'une pratique réflexive individualisée. Concrètement, comment pouvons-nous définir la compétence éthique d'un

³⁹⁴ Rappelons que le techno-pédagogue est un professeur qui a choisi de se convertir à l'approche numérique.

étudiant du profil Tremplin DEC à l'égard de l'usage qu'il fait des TIC ? De plus, comment pouvons-nous établir les étapes de la pratique réflexive de l'étudiant à l'égard des apprentissages et de la consolidation de ses connaissances ?

Une première définition générale du concept de «compétence» soutient qu'elle est fondée sur une relation de connaissances disciplinaires et qu'en ce sens l'individu doit s'assurer d'accomplir correctement la tâche ou le travail qui lui est attribué en réinvestissant les connaissances acquises. Du coup, nous pourrions dire d'une personne qu'elle est réellement compétente si elle est qualifiée dans un domaine spécialisé et capable de répondre précisément et efficacement aux attentes imposées, sans nécessairement être une experte aguerrie. Générale, cette définition du concept de «compétence» est principalement fondée sur la volonté de l'individu d'accomplir des tâches ou des rôles reconnus, c'est-à-dire de démontrer la capacité de se démarquer en réalisant des tâches particulières afin de satisfaire les attentes formulées à son endroit. Globalement, la notion de «compétence» représente la capacité de l'individu à se comporter dans le temps pour accomplir une tâche de travail précise.

Une seconde définition du concept de compétence, plus précise, serait celle que propose Michel Tozzi³⁹⁵, qui le définit par «une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches³⁹⁶». En ce sens, l'étudiant doit acquérir des compétences générales et disciplinaires précises pour maîtriser, consolider et exploiter concrètement le savoir appris par l'entremise d'une réflexion philosophique et d'un esprit d'analyse. L'aptitude à utiliser rigoureusement et fidèlement les concepts montrera la capacité de l'individu à transposer ses connaissances dans un travail personnel. Ainsi, l'étudiant doit avoir les capacités à mobiliser ses aptitudes pour développer une pensée autonome et un jugement éthique. Michel Tozzi précise d'ailleurs sa définition du concept de «compétence» en insistant sur le critère de réussite, soutenant qu'un étudiant est compétent lorsqu'il peut mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un

³⁹⁵ Didacticien de la philosophie et professeur émérite à l'Université Paul Valéry de Montpellier.

³⁹⁶ Michel Tozzi, *Une approche par compétences en philosophie*, p.1

type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle»³⁹⁷. Par cette précision, nous pouvons cerner les exigences et le contenu du concept de «compétence» en lien avec une approche académique. En ce sens, M. Tozzi surmonte la définition générale du concept de «compétence» et la complexifie en exigeant, de la part de l'étudiant, la ré-investigation des savoirs disciplinaires et en élaborant dans un contexte donné ce que doivent être les aptitudes réflexives de chaque apprenant. Ainsi, un étudiant jugé compétent jongle avec une quantité variée de savoirs et en démontre une telle application pratique, que sa maîtrise fait de lui un individu de plus en plus aguerri.

La conception de Michel Tozzi est la plus appropriée pour les fins de notre démarche, car sa définition conceptuelle de la «compétence» s'inscrit logiquement dans la philosophie du renouveau pédagogique. Selon lui, l'approche par compétences a su redessiner et redéfinir l'évolution de plusieurs systèmes éducatifs en Europe francophone ainsi qu'au Québec. En effet la réforme scolaire survenue en Belgique, en 1997, au Québec et en Suisse en 1998, et finalement instaurée en France, en 2006, démontre que l'apprentissage d'une discipline comme la philosophie est désormais interpellé par les nouvelles normes ambiantes de la compétence réflexive. Dans la foulée de la réforme, les professionnels de l'éducation ne peuvent plus s'enraciner dans l'approche magistrale et doivent réfléchir sur un nouveau paradigme, celui de l'évolution sociétale et scolaire, devant délaisser l'approche magistrale telle que nous l'avons historiquement connue qui valorisait l'acquisition des connaissances théoriques. Initialement, le but de la réforme est d'accorder dorénavant la priorité à l'expérience pratique élaborée à partir d'une situation-problème. Ainsi, les fondements de la réforme valorisaient l'approche par compétences pour inaugurer chez l'étudiant une réflexion pratique ancrée dans la réalité, non plus à partir de la théorie abstraite et formelle enseignée de façon traditionnelle. Ce changement de paradigme n'est pas banal en soi puisqu'il ébranle les fondements historiques de l'enseignement de la discipline philosophique et redéfinit la nature de la relation pédagogique qui unit le professeur et l'étudiant. Débuter une réflexion à partir de l'expérience pratique a pour objectif de reconnaître à l'apprenant sa liberté, sa responsabilité et son autonomie. C'est, selon la première définition de la compétence

³⁹⁷ Michel Tozzi, *Une approche par compétences en philosophie*, p.5

donnée précédemment, reconnaître la volonté de l'étudiant et ses capacités à développer une attitude d'ouverture et de curiosité face aux apprentissages scolaires.

Malgré l'intérêt marqué par les différentes réformes de l'enseignement de permettre à l'étudiant de s'approprier un savoir construit par l'expérience, l'acquisition d'une compétence réelle de la part de l'apprenant n'est pas l'assurance d'un savoir adéquatement assimilé, ni même la certitude d'une méthodologie de travail correctement consolidée. Malgré sa volonté de développer ses propres compétences, l'étudiant peut devenir incompetent et s'éloigner de son but premier, qui est de mobiliser et de réinvestir ses connaissances dans une expérience pratique où le professeur pourra lui reconnaître une pensée autonome et un jugement critique éclairé. En ce sens, nous pouvons faire un lien ténu avec la pensée d'Aristote (-384,-322) qui renvoyait pour sa part au concept d'*hexis*³⁹⁸, c'est-à-dire la disposition acquise et durable d'une compétence par une praxis renouvelée.

Dans la foulée de cette praxis découlent d'autres propositions complémentaires du concept de «compétence» avancée par M. Tozzi. Notons premièrement celle du professeur Philippe Perrenoud qui soutient que le concept de «compétence» se définit par «une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes³⁹⁹». Notons deuxièmement la définition conceptuelle du professeur namurois Marc Romainville selon laquelle il s'agit de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées, autrement dit «un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets»⁴⁰⁰.

Ces propositions de sens complètent celle de Michel Tozzi et sont en lien avec le travail exigé aux étudiants du profil Tremplin DEC, qui doivent faire appel à la contextualisation

³⁹⁸ Aristote, *Éthique à Nicomaque*, livre II

³⁹⁹ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*, p. 11

⁴⁰⁰ Marc Romainville, Université de Namur, 1998

des processus d'apprentissage et au réinvestissement de leur culture sociale, générale ou technique. En ce sens, l'une des plus grandes priorités de l'approche par compétences est d'outiller correctement les étudiants pour les aider à exercer leur jugement situationnel à partir de la réalité et dans la réalité. Ainsi, la notion de compétence a pour but de développer le jugement situationnel et la capacité réflexive de l'étudiant. Pour y arriver, ce dernier doit s'investir et mobiliser ce qu'il est en tant qu'individu cultivé et compétent, et concevoir qu'une compétence s'apprend et s'acquiert par l'expérience réifiée. Contrairement aux préjugés défavorables souvent colportés à l'égard de la Réforme selon lesquels cette dernière disqualifierait le savoir disciplinaire, il est important de les nuancer en mentionnant qu'une compétence ne s'oppose pas *stricto sensu* aux connaissances. Il serait faux de croire qu'en préconisant essentiellement les connaissances, il faudrait immédiatement supprimer l'autre paradigme représenté par les compétences. Ces dernières nécessitent aussi la mobilisation des savoirs, à l'exception près que l'approche inversée a pour finalité la mise en action de l'individu dès le départ de sa réflexion. L'approche par compétences ne fait pas de l'action sa conclusion ultime. Au contraire, un problème vécu en situation pratique mobilisera une réflexion personnelle et des connaissances qui permettront à l'apprenant la construction d'une position personnelle méthodique et fondée sur la confrontation avec la réalité. En ce sens l'approche par compétences ne proscriit pas les connaissances, loin s'en faut, car le savoir n'est pas conçu comme une donnée fixe ou immuable mais plutôt à réviser et à remodeler, comme nous le verrons dans le troisième chapitre avec les propositions pragmatiques du philosophe américain John Dewey.

Selon l'approche de Michel Tozzi il est crucial de distinguer une compétence, qui implique un «savoir vivant», d'un savoir décontextualisé, inerte, coupé des tâches ou des situations comme pourrait l'être celui fondé sur le modèle hypothético-déductif. En effet, une compétence est un «savoir-agir» en situation qui exige, comme condition de réalisation, une action (mobilisation en acte). C'est ce qui la distingue du savoir pur, de la connaissance strictement théorique. Les compétences se basent sur les ressources internes de l'apprenant, c'est-à-dire sur les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être. Ces trois types de savoirs se définissent de la façon suivante : les premiers constituent les connaissances, les deuxièmes représentent l'expertise de l'individu et les troisièmes

caractérisent la mise en forme des deux premiers dans une perspective citoyenne où le citoyen incarne et défend ses idées et ses principes, ses valeurs et ses convictions. Quant aux ressources externes, humaines ou matérielles, elles sont représentées par le professeur, les collègues, les amis, un livre, un auteur, par exemple. Dans un monde idéal, les deux ressources se complètent sans s'exclure.

M. Tozzi défend l'idée selon laquelle une compétence ne fractionne pas le savoir et le savoir-faire. La compétence philosophique est un «savoir-philosopher» (penser par soi-même) où chacun prend en main sa réflexion personnelle pour devenir intellectuellement autonome. Pour atteindre cet objectif, trois processus (qui sont d'ailleurs des capacités de base en philosophie) doivent être respectés pour structurer méthodiquement une pensée proprement philosophique. Il s'agit de la problématisation, de la conceptualisation et de l'argumentation. La mise en œuvre de ces processus a pour but de permettre à l'étudiant l'acquisition d'une première compétence disciplinaire en philosophie pratique. À cet égard, deux attitudes spécifiques sont introduites et définies par l'approche de Michel Tozzi. Il y a d'abord les attitudes philosophiques, aussi appelées les attitudes intellectuelles. Elles concernent précisément l'autonomie, le sens critique, le sens de l'initiative, la réflexion personnelle. La seconde attitude concerne les pratiques, lesquelles sont démontrées par une posture philosophique où l'apprenant adhère à la pensée d'un philosophe. L'action de mobiliser des ressources permet à l'étudiant d'utiliser des connaissances logées dans sa mémoire, exemplifier la question de départ à partir de ses connaissances et de ses expériences, mettre en action des processus de pensée telles que la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation (qui sont des savoir-faire), prendre au sérieux chaque question philosophique du fait qu'elle met en jeu l'humanité de l'apprenant, sa condition humaine⁴⁰¹», condition dans laquelle les processus de pensée sont interdépendants et intimement imbriqués. Ainsi conceptualiser, c'est définir. Problématiser, c'est construire. Argumenter, c'est justifier. Appuyant ce processus, M. Tozzi affirme qu'«une connaissance est assimilée comme savoir par un sujet lorsqu'elle est comprise (pas seulement apprise) et mémorisée, mais elle n'est intégrée dans la

⁴⁰¹ Michel Tozzi : *Une approche par compétences en philosophie ?*, p.11

perspective d'une compétence que lorsqu'elle permet la réalisation adéquate d'une tâche complexe dans une situation nouvelle⁴⁰²».

Selon cette conception, la transmission de contenus doit se faire par logique d'apprentissage où tout contenu prend son sens par la mobilisation des savoirs individuels. L'étudiant doit être mis en action, titillé et pro-actif s'il veut devenir véritablement compétent. Cette exigence n'est pas en soi un vœu pieux, mais une condition de réalisation élémentaire. À force d'être réinvestie, la réflexion philosophique veut démontrer que penser aide à vivre mieux. La rechercher, l'approfondir et lui donner une valeur centrale pour soi-même et avec autrui permet de devenir une personne éthiquement plus compétente dans les rapports interpersonnels et probablement plus mature sur le plan intellectuel et accomplie personnellement.

A priori, l'approche par compétences doit se démarquer de la simple transmission de savoirs philosophiques car «un savoir philosophique n'a de sens pour un sujet qui veut philosopher lui-même, que dans une activité philosophique personnelle⁴⁰³». L'apprenant doit avant tout s'approprier une idée philosophique, la penser et la repenser par lui-même pour déployer sa propre réflexion. Le but est de devenir un individu capable de penser par lui-même à partir d'une pensée extérieure à soi.

De plus, l'approche par compétences doit aussi se démarquer de la pédagogie par objectifs (PPO), fort populaire dans les réseaux collégial et universitaire, car elle est trop rapprochée des présupposés behavioristes⁴⁰⁴, fractionnant et limitant les capacités à développer un jugement autonome, et délaissant du même coup l'approche situationnelle globale d'un problème. Michel Tozzi le souligne très bien en affirmant que «l'approche par compétences nous apparaît comme très intégrative par la multiplicité des ressources à mobiliser et combiner⁴⁰⁵». Malgré la pertinence avérée de cette approche, trois risques de dérive sont possibles : cantonner l'approche à du prescrit, retomber dans une approche PPO (projet par objectif) qui risque d'être rabattue sur une évaluation trop normative et pas assez formative et, finalement, bousiller le temps d'apprentissage qui peut devenir supérieur au temps d'évaluation.

⁴⁰² Michel Tozzi: Une *approche par compétences en philosophie* ?, p.13

⁴⁰³ *Idem*, p.16

⁴⁰⁴ Doctrine en psychologie qui limite son étude aux comportements extérieurs et mesurables, tentant d'établir des lois entre les stimuli et les réactions.

⁴⁰⁵ Michel Tozzi: Une *approche par compétences en philosophie* p.17

C'est précisément cette approche qui serait à construire dans l'enseignement de la philosophie au collégial. Pour ce faire, les pédagogues doivent afficher une ouverture pédagogique dans le but de renouveler l'approche pédagogique de la discipline et son enseignement. L'approche historiquement magistrale impose une difficulté pour les étudiants de Tremplin DEC et ceux qui sont en situation de handicap. En effet, recevoir un contenu disciplinaire transmis de façon abstraite et formelle apparaît souvent indigeste en raison d'un esprit peu ou prou développé pour la plupart d'entre eux. En se référant à M. Tozzi, il serait judicieux de préconiser une approche plus inspirée du socioconstructivisme pour demeurer cohérent avec la pensée de ce dernier et plus près du projet TIC que nous poursuivons⁴⁰⁶. Avec le développement des TIC, le professeur est appelé à redéfinir son rôle et ses responsabilités. En ce sens, la techno pédagogie cherche à exploiter une relation créative de proximité qui permet le partage d'idées entre l'étudiant et le techno pédagogue plutôt qu'une relation hiérarchisée où l'autorité aurait tendance à s'imposer *manu militari*.

Problématiser, conceptualiser, argumenter constituent des balises disciplinaires fondamentales en philosophie, que la techno pédagogie cherche à rendre simultanément plus créatives et interactives. À cet égard, Michel Tozzi valorise l'innovation et avance quelques propositions pour faciliter une progression dans l'apprentissage de la réflexion philosophique pour affiner des degrés d'exigence pour un processus donné. Ainsi, problématiser est incontournable pour valoriser l'étonnement qui engendre l'éveil philosophique et la possibilité d'interroger le monde et le sens du monde. À la source, un problème s'élabore dès qu'on éprouve une difficulté à le résoudre après l'avoir posé. Ensuite, conceptualiser de façon détaillée permet d'anticiper les inductions généralistes et abusives. Exiger l'endroit et l'envers d'une définition, c'est permettre à l'étudiant d'approfondir intelligemment sa compréhension des concepts à analyser. Finalement, argumenter est nécessaire pour affiner les niveaux d'exigence des processus réflexifs des cours de philosophie. En plus de ces trois approches centrales, Michel Tozzi nomme trois types de tâches à inclure absolument dans le processus proposé, mais qui sont sans doute à repenser :

⁴⁰⁶ Doctrine qui insiste sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs. Pensons précisément à L. Vygotsky et J. Piaget, deux figures marquantes de ce courant de pensée.

- A- La discussion à visée philosophique pour trouver l'équilibre entre l'exposé magistral du professeur et le travail écrit exigé de l'étudiant. Tous deux doivent faire attention à la doxa (l'amour de l'opinion, de la réflexion de premier degré), un piège à éviter. L'étudiant doit viser le développement de ses compétences communicationnelles et sociales pour mieux (se) questionner, (se) définir, (s') interroger.
- B- La focalisation à l'écrit sur la dissertation, alors qu'il y a une diversification possible des types d'écriture en philosophie. Oser diversifier (aphorisme, journal, lettre, dialogue écrit par l'entremise d'un forum ou d'un blogue, création filmique).
- C- La focalisation exclusive sur des textes de philosophes. Les référents ne sont pas en soi exclusifs et ne doivent pas être limitatifs. Élargir ou diversifier le point de contact permet d'élargir du coup la curiosité, l'angle d'approche et l'originalité des réflexions.

Ces trois tâches suggérées sont souvent minorisées selon Michel Tozzi, mais les professeurs ont le mandat de les développer pour favoriser la diversification disciplinaire et valoriser un meilleur outillage intellectuel chez l'apprenant ; en soi, une réflexion sur les compétences permette de repenser la manière de transmettre et d'apprendre le savoir.

Mais alors, comment accompagner de façon efficace l'étudiant inscrit en Tremplin DEC pour qu'il soit en mesure de développer ses compétences techno-pédagogiques et son autonomie réflexive dans le contexte actuel de mutation des valeurs éducatives d'un cours de philosophie de niveau collégial ? L'approche par compétences est-elle propice et préférable ? À cet égard quelle est la posture de Philippe Perrenoud, professeur et spécialiste des pratiques pédagogiques et de l'approche par compétences ?

P. Perrenoud met en lumière le réel besoin qui motive l'adoption d'une réforme scolaire, comme celle qui fût implantée au Québec, en 1998, par le gouvernement péquiste de Lucien Bouchard. Le changement d'approche pédagogique a pour principale ambition de permettre aux étudiants de comprendre davantage les problèmes pratiques auxquels ils sont confrontés, d'élargir leurs horizons culturels et intellectuels, et de mobiliser des savoirs durables. Nonobstant cette intention, il s'avérait au départ nécessaire de montrer que l'approche par compétences ne risquait pas de créer un effet pervers ou contraire à

son ambition de départ, comme par exemple devenir plus élitiste en altérant une pédagogie sensée demeurée centrée sur l'apprentissage, par l'étudiant, de savoirs significatifs et probants. En vue de contrer le découragement des étudiants, l'échec scolaire ou le décrochage, l'approche par compétences a cherché à susciter la motivation d'apprendre chez l'étudiant à risque pour lui permettre de se réconcilier avec l'école. Ainsi, la priorité d'une telle approche était d'inculquer la signification des savoirs (ce à quoi ils servent) et leur utilité pratique. En ce sens le but premier de l'approche par compétences fut de lier les savoirs à des pratiques sociales, à des problèmes, à des projets, ce qui a exigé d'investir le rapport à l'autorité professorale et le sens du travail scolaire de l'étudiant.

L'avènement de l'approche par compétences s'inscrit dans une logique de renouvellement pédagogique et les réformes du système éducatif ont poursuivi deux objectifs précis : le premier était de moderniser les finalités d'enseignement pour mieux les ajuster aux situations existentielles, tandis que le deuxième cherchait à instruire plus largement et efficacement les nouvelles générations d'élèves et d'étudiants. Soucieux d'adapter l'école à l'époque et aux enjeux actuels, Perrenoud soutient que l'approche par compétences visait à moderniser les finalités de l'école d'aujourd'hui et donner aux étudiants la possibilité d'acquérir des savoirs significatifs dans l'intention de les mobiliser et de les transférer avec compétence. Un problème de taille concerne la relation et les carences des étudiants à l'égard de la motivation et de la réussite individuelle. Les inégalités sociales face à l'école creusent l'écart entre les cultures familiales et la norme scolaire. En ce sens, les carences sociales et familiales constituent un coefficient d'adversité qui désavantage directement les étudiants issus de milieux défavorisés, violents ou précaires. Ainsi, l'école ne peut pas se replier sur elle-même en évaluant uniquement les finalités pédagogiques pour espérer réussir convenablement sa mission éducative.

La réforme scolaire n'a pas pour but de baliser à la baisse les critères permettant de réussir plus facilement, encore moins d'exclure les étudiants plus défavorisés. Au contraire, la réflexion pédagogique cherche à connaître les bonnes possibilités permettant l'inclusion de tous les étudiants en dépit de facteurs externes difficiles. Qu'est-ce qui

permet donc de croire que les connaissances disciplinaires pointues ne suffisent plus pour réussir et s'accomplir ?

Selon les propositions de Philippe Perrenoud, on ne peut plus envisager la possibilité d'enseigner sur l'unique base des connaissances théoriques puisqu'une telle approche apparaîtrait incomplète et insuffisante. Pour que l'étudiant puisse se faire honorablement justice dans le cadre de ses apprentissages, il doit recourir à des capacités et à des compétences transférables et mobilisables en situations professionnelles. Cela signifie donc qu'il faut désormais savoir réunir et manier en alternance la théorie et la pratique. D'ailleurs, la réforme avait pour but de rendre l'individu plus polyvalent et plus praticien. Puisque l'école ne doit pas être un lieu hermétiquement coupé de la réalité, l'approche par compétences demeure cruciale pour permettre de ré-investiguer la citoyenneté en devenir de chaque étudiant ainsi que le savoir qu'il a appris. Comme l'affirme P. Perrenoud, «il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir au-delà de l'école⁴⁰⁷».

Selon Philippe Perrenoud, la notion de compétence cherche à mettre en valeur l'action individuelle. À juste titre, ce dernier définit le concept d'«agir» par l'aptitude d'«affronter des situations complexes, penser, analyser, anticiper, interpréter, décider, réguler, négocier⁴⁰⁸». Cette conception de la compétence stipule que ces habiletés exigent des savoirs qui doivent être disponibles et mobilisables à chaque occasion qui se présente», avant de spécifier que «la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée; elle ne se réduit ni à un savoir, ni à un savoir-faire⁴⁰⁹». Selon cette conception, un étudiant peut posséder des connaissances et demeurer néanmoins incompetent puisque le problème, souvent, repose dans l'incapacité à mobiliser concrètement ou adéquatement les connaissances apprises. L'écart créé entre l'apprentissage théorique et la pratique réelle est absurde étant donné le manque flagrant de continuité logique et de proximité entre l'apprentissage théorique et l'expérience réelle. Pour P. Perrenoud, cet écart constitue un non-sens. Celui-ci demeure farouchement catégorique lorsqu'il soutient que la compétence authentique se réalise véritablement dans l'action et ne lui préexiste pas.

⁴⁰⁷ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.4

⁴⁰⁸ *Idem.*

⁴⁰⁹ *Idem.*

Ce qui, évidemment, lui confère un caractère pragmatique. Cette compétence doit être revendiquée par le pédagogue, qui a la responsabilité d'interroger le sens des pratiques scolaires et leur portée signifiante auprès de l'étudiant. Comment inculquer un savoir à la fois applicable et contextualisé qui aidera l'étudiant à mieux se connaître et à mieux agir en situation pratique, se demanderait-il, par examen de conscience ?

S'inscrivant en marge de l'approche traditionnelle, le pédagogue doit consentir au fait qu'instruire servilement l'étudiant à la connaissance (au sens de devoir la mémoriser mécaniquement) est totalement inutile, voire même inefficace. La rétention du savoir demeure incertaine et le contenu risque d'être appris sans être compris. En ce sens si la compréhension ne s'articule pas en dehors de la maîtrise théorique, c'est-à-dire dans des situations pratiques concrètes, c'est la preuve évidente que la mobilisation risquerait d'être sabotée. À ce sujet, une interrogation est soulevée : l'étudiant doit-il maîtriser fondamentalement les savoirs ou les réinvestir de façon pragmatique ?

Selon Perrenoud le «transfert» et la «mobilisation» représentent deux métaphores différentes qui désignent le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes de celles des situations de formation. En détails, le concept de «transfert» se concrétise par des apprentissages pratiques et cherche éventuellement à les réinvestir dans un autre contexte, ce qui incite à créer des situations favorables de transfert. Quant à lui, le concept de «mobilisation» veut remonter à l'origine des ressources qu'il met en place, en retraçant précisément les conditions de mise en place. Ainsi, une action mobilise des ressources que l'individu va chercher en moments et en contextes différents. La référence pratique pose rapidement le problème du caractère réel et pragmatique de l'approche. En respectant la proposition de P. Perrenoud, nous ne sommes plus exclusivement dans une compréhension conceptuelle rigide et formelle, mais plutôt situés dans la confrontation réelle d'un problème pratique. Les paradigmes sont maintenant inversés, ce qui fait dire à l'auteur qu'«un savoir parfaitement intégré devient opératoire, quand il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé⁴¹⁰». Selon la logique de la réforme, les savoirs intégrés et opératoires devraient devenir la norme dans le système scolaire actuel. Advenant le cas, nous pourrions voir le

⁴¹⁰ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.6

développement concret de la pensée réflexive de l'étudiant, c'est-à-dire le traitement d'un problème mobilisant des compétences et ce qu'il engendre comme réflexion personnelle. Conséquemment, il serait possible d'assister au développement progressif de la maturité intellectuelle, principal cheval de bataille des cours de philosophie.

L'approche démocratisée des compétences veut permettre aux étudiants de comprendre et de maximiser les outils d'apprentissage en situation pratique. Pour ce faire, «travailler dès le début de la scolarité le transfert et la mobilisation des connaissances scolaires peut favoriser la démocratisation de l'école⁴¹¹». Cependant, la prudence est de rigueur. L'approche par compétences permet la démocratisation de l'apprentissage si elle respecte deux conditions précises. Premièrement les savoirs sont à mobiliser dès le départ et sont reliés à des situations, des pratiques sociales. Deuxièmement, l'approche par compétences doit considérer l'émergence d'objectifs pédagogiques nouveaux, tels que l'aptitude à communiquer et à résoudre des problèmes en équipe. Si nous cherchons la construction efficiente des compétences, nous créons de nouvelles exigences à l'égard des étudiants. Par le fait même il y a un risque d'inégalité pour les apprenants, c'est-à-dire une source hypothétique de discrimination. Or, P. Perrenoud vise la démocratisation des compétences pour tous. Pouvons-nous y détecter une apparence de contradiction ? Pas du tout. Voyons pourquoi.

L'approche par compétences a pour caractéristique première de transformer une partie des savoirs disciplinaires en ressources pratiques qui pourront aider l'étudiant à guider son action, résoudre des problèmes et lui donner les outils permettant de prendre des décisions. Par l'action de relier les savoirs et les pratiques sociales, Philippe Perrenoud soutient que nous atteignons une meilleure complémentarité pédagogique. Celle-ci permet de mieux capter le sens des apprentissages et d'encourager le professeur à concevoir le changement obligé dans sa pratique s'il veut correspondre à cette démarche. Pour ce faire, ce dernier doit délaisser l'illustration formelle et enseigner désormais à partir de problèmes. En appliquant cette méthode, le professeur amène l'étudiant à penser par lui-même (expérience socratique) et l'incite fortement à déployer son raisonnement éthique.

⁴¹¹ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.7

L'approche par compétences marque une césure temporelle dans le domaine de l'éducation québécoise puisqu'elle marque la fin de l'apprentissage circulaire ou strictement disciplinaire qui limite et confine l'action pratique. Pour renouveler l'école et lui insuffler un nouveau dynamisme, les étudiants doivent apprendre autrement qu'en vase clos s'ils veulent être mieux disposés et préparés à devenir des citoyens autonomes. Perrenoud prend pour exemple la position du défunt chercheur français Jean-Pierre Astolf⁴¹² (1943-2009) qui avançait que, pour cinq raisons précises, «les savoirs scolaires ne sont ni théoriques ni pratiques⁴¹³». Les voici :

- 1-ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique
- 2-ce sont des savoirs propositionnels qui résument la connaissance disjointe
- 3-ils proposent seulement des énoncés, ce qui ne correspond pas aux attentes
- 4-ils sont trop souvent régis par la coutume, les habitudes, l'automatisme
- 5-ils ne développent pas une approche pratique utile pertinente

En structurant l'apprentissage par l'entremise d'expériences concrètes, le professeur cherche à faire des étudiants des producteurs de savoir. Il s'agit du but authentique de la réforme instaurée en 1998 puisqu'«il est indispensable que les étudiants découvrent par eux-mêmes certains savoirs disciplinaires de base, par une démarche pertinente et laborieuse proche de la recherche et du débat⁴¹⁴». Ainsi, redécouvrir une discipline par une approche plus pro active enrichit la pratique par l'encadrement de la théorie, en lui donnant un sens plus riche et une pertinence avérée. Pour ce faire, recourir aux TIC et à la techno pédagogie est tout à fait indiqué.

Pour Philippe Perrenoud, la première compétence disciplinaire s'acquiert par la capacité de questionner méthodiquement le réel. C'est la raison pour laquelle le pédagogue doit chercher pour lui-même le développement d'une nouvelle compétence pédagogique. Enseigner différemment, c'est chercher à bouleverser son approche et ses habitudes

⁴¹² Professeur de sciences de l'éducation, spécialiste de la didactique des sciences et collaborateur à la revue *Cahiers pédagogiques*.

⁴¹³ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.10

⁴¹⁴ *Idem*.

professorales. Du coup il est suggéré au professeur d'opter pour la problématisation, les débats, les énigmes, l'expérimentation, l'observation.

Par souci de compréhension pédagogique, P. Perrenoud distingue le concept de «compétence» et celui de «capacité». Premièrement la «compétence», c'est de pouvoir maîtriser, utiliser et appliquer concrètement des connaissances. Comme il le souligne dans son texte, la compétence «désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion globale d'une situation complexe⁴¹⁵», ce qui n'est pas sans rappeler la proposition de sens offerte par le professeur de l'UQAM Philippe Jonnaert qui soutient qu'«une compétence développe une intelligence des situations⁴¹⁶». Dans ce cas, il s'agit de prendre les connaissances et le problème dans un contexte élargi. Dans un deuxième temps, Perrenoud parle du concept de «capacité» pour désigner «des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes⁴¹⁷». Selon cette définition, l'école développe surtout les capacités en dehors des évaluations sommatives où les étudiants doivent chercher une information, poser de bonnes questions, rendre compte d'une observation sans faire de liens transdisciplinaires. Ainsi, nous comprenons que l'école fait souvent appel à des capacités plutôt qu'à des compétences puisqu'il est plus facile de travailler sans contexte précis, sans avoir à faire des liens ténus applicables à des situations particulières. On parle donc de capacités disciplinaires acquises en vase clos. Selon cette logique, P. Perrenoud déplore la vision restrictive et les réformes «stériles» qui sanctifiaient l'approche par compétences en éducation et qui n'ont pour but que le développement des capacités sans véritablement considérer la compétence telle qu'il la définit dans ses recherches. Conséquemment, le danger de demeurer dans le savoir-faire théorique est réel.

En valorisant *a priori* la «compétence», l'objectif est d'évaluer globalement une connaissance. Cet objectif est atteignable si l'étudiant effectue un travail d'intégration, d'orchestration des connaissances et de ses capacités. Pour évaluer des compétences, «il faut les évaluer de façon formative et certificative pour les rendre crédibles⁴¹⁸». C'est, du

⁴¹⁵ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.12

⁴¹⁶ Michel Tozzi, *Une approche par compétences en philosophie?*, p.4

⁴¹⁷ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.12

⁴¹⁸ *Idem*.

coup, introduire une exigence supplémentaire et hausser le coefficient de difficulté. L'exigence de compétences constituera pour plusieurs étudiants une difficulté supplémentaire puisque le pédagogue cherche à rejeter l'acquisition mécanique et mémorisée des savoirs. La finalité de la compréhension n'est plus de répéter textuellement les acquis théoriques, mais de les réinvestir dans des situations problématiques réelles. Sur le plan pédagogique anticiper, planifier, structurer et décentrer l'apprentissage ne sont pas des actions facilement acquises par l'étudiant. L'apprentissage et la création de sens entre la théorie et la pratique exigent, de la part de ce dernier, beaucoup de temps et de travail pour les assimiler.

La proposition de P. Perrenoud défend l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'étudiant se fait dans un contexte de globalité, non par mimétisme ni conditionnement. Ceux et celles qui cherchent la bonne réponse à la question posée, qui veulent savoir ce que le professeur attend exactement, ceux et celles qui ne tolèrent pas l'incertitude durant un cheminement réflexif risquent de perdre leurs repères habituels. Il importe donc de construire les savoirs à partir de problèmes et confronter les étudiants à des situations inédites pour les voir déployer une attitude, une réflexion autonome ainsi qu'une compétence pratique dans le traitement d'un problème réel. Pour ce faire, le pédagogue doit se donner les moyens de développer les compétences de ses élèves. Pour honorer l'approche qu'il préconise, Perrenoud conseille fortement l'adhésion au modèle socioconstructiviste⁴¹⁹ selon lequel la connaissance est une construction d'ordre social. En guise d'appui, Laurent Talbot⁴²⁰ abonde dans le même sens en affirmant que «l'approche par compétences est une approche socio constructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'étudiant est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Ce sont les étudiants qui construisent leurs compétences, notamment en réinvestissant des savoirs⁴²¹».

Le rapport du professeur aux savoirs est très important. En effet, dira Perrenoud, comment réussir à transmettre un rapport actif au savoir si ce dernier n'a pas assez de connaissances pointues ? En ce sens, le professeur qui ne possède pas une maîtrise

⁴¹⁹ Pensons aux principaux théoriciens de ce courant : J. Piaget et L. Vygotsky

⁴²⁰ Professeur à la faculté des Science de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles.

⁴²¹ Michel Tozzi, *Une approche par compétences en philosophie ?*, p.4

pragmatique de son expertise n'a pas le jugement critique requis, encore moins l'acuité intellectuelle pour transmettre les savoirs qu'il doit enseigner. Pour parer l'impasse, P. Perrenoud propose la «lucidité inconfortable⁴²²» pour rompre le cercle vicieux de l'intériorisation de la connaissance par mémorisation. Il faut de la volonté et une ambition de changement pour décroiser la tradition pédagogique et refuser de copier *stricto sensu* le modèle académique traditionnel. C'est précisément selon cette approche que la globalisation de l'enseignement exige des connaissances générales poussées et applicables à un domaine d'enseignement précis.

Dans ce contexte, on ne peut juger de la démocratisation de la pédagogie sur la seule base des intentions et des contenus, car tout peut être éventuellement ramené à la méthode classique. Revenir à la case départ serait donc synonyme d'échec. Pour éviter de manquer la cible des objectifs basés sur la compétence, Philippe Perrenoud propose cinq stratégies⁴²³ pour aider le type d'étudiant comme celui du profil Tremplin DEC aux prises avec des difficultés d'apprentissage :

- 1- Créer des situations porteuses de sens et d'apprentissages
- 2- Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de développement
- 3- Développer une observation formative et une régulation interactive en situation
- 4- Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle
- 5- Individualiser les parcours de formation dans le cadre des cycles d'apprentissage pluriannuels

Cette pédagogie différenciée, que nous développerons plus loin avec Philippe Meirieu, est fondée sur l'approche par compétences et constitue un atout de marque pour donner un sens constructif au travail scolaire de l'étudiant et lui insuffler une motivation face à ses études. En dépit de stratégies pédagogiques variées, il est crucial de distinguer la «logique de production» de la «logique de formation». La première vise la production de travaux pratiques, tandis que la seconde cherche à comprendre les situations de réflexion et ce qu'elles amènent à penser. En ce sens, l'action de différencier a pour but d'«organiser les activités pour que chaque apprenant soit confronté aux situations

⁴²²Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.15

⁴²³ *Idem*, p.17

didactiques les plus fécondes pour lui⁴²⁴». C'est la raison pour laquelle la pédagogie différenciée recherche la distance optimale, c'est-à-dire le développement intellectuel et le développement des connaissances (avec un capital culturel maîtrisé permettant d'investir un problème ou une question). Ce sont les deux conditions requises pour pouvoir y parvenir. Selon cette dynamique, les relations intersubjectives entre le professeur et l'étudiant supposent de les situer sur un même pied d'égalité, simultanément solidaires de la recherche par compétences et de la coopération. Par cette approche Philippe Perrenoud tente d'esquiver le modèle historiquement fondé sur la dualité maître-élève, ce qui n'est pas sans introduire le risque de heurter les étudiants réfractaires au travail d'équipe.

La notion de «compétence» constitue le fondement de la réforme Marois de 1998 et du renouveau pédagogique promu, entre autres, par Michel Tozzi et Philippe Perrenoud. Pour l'étudiant du profil Tremplin DEC, devenir compétent à l'égard de ses apprentissages exige la mobilisation de son savoir et de son savoir-faire qu'il doit déployer en situation contextualisée.

Finalement, nous devons retenir que l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité des étudiants en situation d'apprentissage si elle est mal conçue, mal appliquée, mal maîtrisée ou mal comprise. Exigeant un temps considérable et une implication de qualité de la part du professeur et de l'étudiant, Perrenoud demande, par souci d'efficacité et d'ouverture, de faire le deuil de l'approche pédagogique traditionnelle qui maintient un statu quo improductif. Le professeur doit être un agent de changement. C'est ainsi que l'école pourra connaître une véritable réforme signifiante. Si, au contraire, l'approche par compétences demeure une demi-réforme, elle n'aidra pas à juste titre les étudiants aux prises avec des difficultés d'apprentissage comme ceux du profil Tremplin DEC. Le but de la réforme et de l'intégration des TIC est de changer la culture méthodologique et les pratiques d'enseignement. Pour cette raison, le défi demeure toujours entier.

⁴²⁴ Philippe Perrenoud, *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire*, p.18

De son côté, Philippe Meirieu a développé le concept de «pédagogie différenciée» pour innover la pratique pédagogique. Cette pédagogie est-elle transférable, voire même préférable pour les étudiants du profil Tremplin DEC, eux qui ont le défi d'utiliser les TIC de manière éthiquement responsable dans les cours de philosophie ?

2.9.3-La pédagogie différenciée : flexibilité, adaptation, modification

Comme le souligne B. Robbes, «on ne peut penser amalgamer les étudiants et leur demander d'atteindre le même niveau de compréhension et de compétence en un temps limité⁴²⁵ ». Fondée sur les valeurs de flexibilité, d'adaptation et de modification, la pédagogie différenciée fait partie de la grande famille des pédagogies actives⁴²⁶. Elle valorise l'innovation de l'enseignement et des apprentissages afin d'améliorer la réussite de l'étudiant. Cette réussite passe *a priori* par une relation de proximité avec le professeur. En ce sens, la pratique de la pédagogie différenciée est fort utile pour les étudiants du profil Tremplin DEC, car elle se soucie de questionner le type d'apprenant de chaque individu, sa motivation et son désir d'engagement envers ses apprentissages. Ce dernier constitue le sujet central de la pédagogie différenciée pour qui le professeur (défini comme un Agent) doit analyser et adapter continuellement sa pédagogie en fonction des particularités et des besoins manifestés par l'étudiant. Essentiellement, la pédagogie différenciée se base sur une approche personnalisée et une relation de proximité.

2.9.4 Historique de la pédagogie différenciée

Les premiers balbutiements de la pédagogie différenciée remontent au début du vingtième siècle. Précurseur en la matière et fortement inspiré par la philosophie de l'éducation du penseur américain John Dewey, le pédagogue français Célestin Freinet⁴²⁷ soutenait l'idée selon laquelle la pédagogie devait évoluer et faire de l'apprenant sa plus grande priorité, contrairement à l'approche traditionnelle qui met l'emphasis sur la matière ou les programmes à enseigner de manière objective. En ce sens il développa,

⁴²⁵ Bruno Robbes, *L'autorité éducative. La construire et l'exercer*, 2013

⁴²⁶ Souvent appelées pédagogies novatrices. Pensons à J. Dewey, M. Montessori et Makarenko, des innovateurs pédagogiques qui pensaient qu'instruire des enfants différemment favorisait l'avènement d'une société différente.

⁴²⁷ Pédagogue français chevronné en matière d'éducation (1896-1966).

avec la complicité de sa femme, une série de techniques pédagogiques fondées sur la libre expression des apprenants en recourant à des méthodes naturelles d'apprentissage, permettant de concevoir l'éducation comme un moyen de progrès et d'émancipation à la fois politique et civique. Récusant le modèle de la scolastique médiévale fondé sur la mémorisation mécanique des savoirs imposés par un maître autoritaire et incontestable, C. Freinet a inauguré une pédagogie différenciée qui concevait la classe comme un atelier dans lequel le rôle du travail et de la coopération devaient servir l'apprentissage et où le professeur devait évaluer les compétences des apprenants. Selon cette approche, le pédagogue doit désormais se soucier de rattacher l'activité étudiante à une responsabilité personnelle ou morale signifiante. De son côté l'étudiant, pour qui l'école est considérée comme une étape préparatoire à la vie en société, doit continuellement réfléchir et réinvestir ses pratiques d'apprentissage et sa réussite.

Face au désintérêt, au désengagement et à l'ennui marqué de plusieurs étudiants durant les cours qu'il enseignait, C. Freinet fit observer qu'un travail habilement ciblé et bien organisé pouvait engager l'étudiant, le passionner et le responsabiliser davantage. Au lieu de prôner l'imposition d'un savoir théorique transmis à l'intérieur d'un cadre magistral, C. Freinet a suggéré le développement d'un apprentissage autonome durant lequel le pédagogue doit miser sur la coopération du groupe et concevoir l'acquisition des connaissances comme un «faire ensemble», une co-construction. Ainsi, la démarche pédagogique d'accompagnement qu'il suggérait avait pour but principal de responsabiliser l'étudiant. Développée au début des années 1920, cette démarche pédagogique s'inspire de trois expériences documentées.

Proposée dès 1905⁴²⁸ par la pédagogue américaine Hélène Parkhurst, la démarche axée sur la pédagogie individualisée avait pour intention d'inverser l'approche magistrale traditionnelle en considérant au départ le niveau et la personnalité de chaque étudiant afin d'attiser la motivation et les capacités propres de chacun. Même si, après coup, C. Freinet a jugé ce modèle trop tayloriste, il a néanmoins salué la notion de liberté dans le rythme de l'apprentissage ainsi qu'un meilleur encadrement des étudiants. Parallèlement à cette

⁴²⁸ École de Dalton, Massachusset, fondée par la pédagogue Hélène Parkhurst (1887-1973)

approche Carleton W. Washburne⁴²⁹ proposait, en 1922, le plan d'éducation «Winnetka» qui consistait en une individualisation des apprentissages. L'expérimentation pédagogique visait simultanément l'apprentissage d'un programme commun et d'un travail individualisé. Pour ce faire, il fit la conception de documents d'auto correction permettant à tout étudiant d'apprendre seul et à son rythme, ce qui avait pour intention de promouvoir la motivation et la réussite. Selon C. Washburne, du fait que les capacités cognitives ne garantissent pas à elles-seules la réussite, un travail planifié fondé sur la motivation et un système d'entraide développé entre les étudiants favorisent davantage la réussite et améliorent la dynamique positive dans une classe. Pour ce faire, la concurrence est délaissée au profit de la coopération. Dans ce cas, l'approche pédagogique du professeur est appelée à se métamorphoser et ce dernier incarne principalement un rôle d'assistance à la réussite des étudiants. Quant à lui, le pédagogue Robert Dottrens⁴³⁰ inaugure à Genève, en 1927, l'École du Mail. Selon son approche pédagogique, chaque étudiant développe son autonomie après la réception d'une fiche de travail individualisée correspondant à ses besoins personnels, lui permettant de piloter lui-même son travail. Cette fiche est élaborée par le professeur à la suite d'une évaluation et d'un entretien avec l'étudiant. Au final, ces trois approches préconisent une pédagogie active. Elles ont toutes comme point commun de responsabiliser l'étudiant à l'égard de ses apprentissages et de le faire cheminer à son rythme.

Dès le début des années 1920, Célestin Freinet préconise à son tour l'innovation pédagogique en insistant sur la liberté individuelle, l'autonomie des étudiants et les activités collectives planifiée par le professeur. Constatant les limites de l'enseignement magistral qui altérerait, selon lui, le sens de la compréhension des savoirs et craignant la massification de l'enseignement, C. Freinet questionne la manière la plus propice pour inculquer un savoir véritablement signifiant à chaque étudiant. Pour surmonter les limites et les contraintes de l'exposé magistral, il propose de faire émerger le besoin d'apprendre que doit ressentir l'étudiant en intégrant la coopération des individus entre eux. Dans ce contexte, le pédagogue doit prévoir les apprentissages par l'entremise d'une activité mobilisatrice individuée. Innovatrice, cette conception sera approfondie dans les années

⁴²⁹ Pédagogue américain né à Chicago en 1889 et décédé en 1968.

⁴³⁰ Instituteur et universitaire genevois (1893-1984)

1960 par l'instituteur français Fernand Oury qui exploitera deux nouvelles dimensions de la différenciation pédagogique, à savoir celle du sujet et celle du groupe.

La pédagogie différenciée valorise l'hétérogénéité d'un groupe d'apprenants et les capacités différentes de chaque étudiant pour l'assimilation des connaissances et des compétences. De prime abord, elle impute au professeur la responsabilité de connaître la nature des différences⁴³¹ qui distinguent les étudiants d'une même classe afin de construire des situations d'apprentissage adaptées et actualisées aux enjeux du cours. Connaître les caractéristiques de chacun permet de comprendre que l'équité des chances de réussite n'est pas la même, par exemple, pour les étudiants diagnostiqués que pour les étudiants doués. C'est la raison pour laquelle le pédagogue doit diversifier l'offre de sa pédagogie en fonction des besoins de ceux à qui il enseigne. En ce sens, la pédagogie doit permettre au professeur de se questionner sur la manière de traiter correctement les différences entre les étudiants et de réfléchir à l'importance de ne pas transformer ces différences individuelles en inégalités à l'égard de la réussite scolaire, ce qui, directement, reproduirait des inégalités sociales. Pour l'étudiant, cette pédagogie a pour but d'être une approche signifiante pour le motiver et le responsabiliser à l'égard de ses apprentissages.

En délaissant le carcan rigide de l'approche magistrale, la pédagogie différenciée se détache de l'enseignement de masse afin de personnaliser l'apprentissage individuel. Cette approche a pour caractéristique principale de qualifier favorablement les différences entre les apprenants plutôt que de les quantifier, ce qui fait toute la différence entre l'union des forces individuelles mises au service d'un projet académique commun réalisé en groupe et la discrimination à l'égard des lacunes de chaque étudiant.

En 1971, Louis Legrand⁴³² officialisait l'expression «pédagogie différenciée» et se donnait pour mandat de l'institutionnaliser dans le système scolaire français. Le constat initial qu'il a dressé soutenait la nécessité d'enseigner différemment afin de permettre aux pédagogues de pouvoir composer avec la diversité des publics présents dans les classes hétérogènes afin de surmonter le conflit devenu souvent insupportable entre la diversité

⁴³¹ Dans une même classe, nous pouvons retrouver des étudiants visuels, auditifs, kinesthésique.

⁴³² Spécialiste français des sciences de l'éducation (1921-2015)

sociale et culturelle des groupes-classes, et l'uniformité des programmes et des méthodes d'enseignement. C'est en France, en 1975, par l'entremise de la Réforme Haby, que la pratique de la pédagogie différenciée fût instituée pour tenter de surmonter les difficultés engendrées par l'hétérogénéité des groupes-classes. Au nombre de trois, ces difficultés concernaient les aspects cognitif, socio-culturel et psycho-affectif⁴³³. Deux ans plus tard, en 1977, la pédagogie différenciée est devenue une pratique institutionnalisée en France. Depuis ce temps, plusieurs pédagogues ont exploité cette approche. À cet égard, quelle est l'originalité de la contribution de Philippe Meirieu ?

Dans la foulée de l'innovation pédagogique, le professeur français Philippe Meirieu développe à son tour la pédagogie différenciée, qu'il définit à la fois comme une individuation de l'enseignement et une réalité sociologique observable qui soulève concrètement la difficulté, pour le professeur, d'harmoniser et de maintenir la cohérence pédagogique dans la diversité⁴³⁴. Soucieux de l'avenir de ceux qui lui sont confiés et curieux de connaître avant tout ce qu'ils sont en tant que personnes, le pédagogue a le devoir de s'investir dans une démarche pratique d'individuation qu'il applique aux besoins des étudiants car, comme le souligne P. Meirieu lui-même, la différenciation pédagogique a pour but d'«introduire des chemins adaptés aux besoins, au profil, au type de rapport au savoir, aux motivations des étudiants pour que tous puissent s'approprier les mêmes savoirs, mais à leur rythme⁴³⁵». Ce dernier distingue deux méthodes possibles pour pratiquer efficacement la différenciation pédagogique : le diagnostic *a priori* et l'inventivité régulée. Premièrement, le recours au diagnostic *a priori* a pour objectif de chercher la nature profonde de l'étudiant afin de le classer et lui proposer des solutions à ses difficultés. Cette méthode rationalise la situation d'apprentissage pour éviter au sujet qu'il ne se perde dans son devenir, en plus d'avoir pour intention pédagogique de concevoir l'école comme une institution permettant de donner à chacun la place correspondant à ses aptitudes naturelles ou sociales. Ainsi, les différences entre les étudiants sont définitives et les classifications renvoient à un ordre immuable.

⁴³³ Sur le plan cognitif, une différence de degré à l'égard de l'acquisition des connaissances. Sur le plan socio-culturel, un écart entre les croyances, les valeurs, les styles de socialisation et les mœurs des étudiants. Sur le plan affectif, le type personnalité et la variété des profils psychologiques de chacun.

⁴³⁴ En fonction de l'hétérogénéité du groupe.

⁴³⁵ Philippe Meirieu, *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?*, p.7

Deuxièmement, l'inventivité régulée permet au professeur de s'informer de façon objective à propos de chaque étudiant à qui il enseigne pour statuer les besoins particuliers de l'étudiant, lui offrir des conditions d'apprentissage propices pour qu'il puisse se développer par lui-même sans toutefois pouvoir anticiper les effets ou les résultats tangibles de sa démarche.

Cette seconde méthode, que P. Meirieu valorise particulièrement, promeut une pédagogie des conditions dans laquelle le professeur prend conscience qu'il n'a pas de pouvoir absolu sur la conscience de l'étudiant pour déclencher une démarche d'apprentissage. Dans ce cas, l'intention pédagogique repose sur le refus de dicter à l'étudiant son avenir à partir de sa condition actuelle. En ce sens, les classifications ne sont que de simples outils permettant de gérer dans l'urgence les différences de chacun. Ainsi l'étudiant du profil Tremplin DEC, dans le regard de son professeur, nonobstant sa condition familiale ou sociale, ne doit pas être confiné ou objectivé. Au contraire il a le droit, au même titre que ses confères de classe, de profiter de l'accompagnement du pédagogue et des possibilités qu'il lui offrira pour développer ses talents et ses aptitudes à son rythme. Subséquemment, la responsabilité du pédagogue sera de gérer la tension invention/régulation pour créer, inventer ou proposer différentes façons d'apprendre. Le tableau suivant schématise clairement les distinctions entre les deux méthodes, qui ont toutes les deux pour but de repérer les différences entre les étudiants d'une même classe :

A-Diagnostic <i>a priori</i>	B-Inventivité régulée
École figée qui impose sa structure	École malléable
Rejet de l'inventivité	Valorisation de l'inventivité
Organisation des classes en fonction des typologies préalables	Individualisation de l'enseignement
	Refus d'une pédagogie systématique

Contrairement à la première méthode (diagnostic *a priori*) qui nie la place du sujet au profit d'une classification «objet» de l'étudiant⁴³⁶, la seconde méthode (inventivité régulée) place l'étudiant au cœur de la dynamique de la classe, passant du même coup d'une pédagogie des causes à une pédagogie des conditions. Cette approche met

⁴³⁶ Démarche que nous pourrions comparer à un profilage.

l'emphase sur l'identité «ipse», c'est-à-dire qu'elle veut permettre à l'étudiant de se projeter en dehors d'une situation d'apprentissage, ce qui favoriserait pour lui le changement, la surprise et son développement intellectuel. Ainsi la pédagogie des conditions soutient une réalité élémentaire chez le professeur, qui est celle de ne pas avoir un pouvoir immédiat ou même entier sur la conscience de l'étudiant et qu'il ne peut, même s'il le souhaitait, déclencher les apprentissages avec l'assurance d'un succès immédiat. Cette constatation c'est la reconnaissance, affirme P. Meirieu, de l'impouvoir radical du pédagogue d'exercer une emprise absolue sur la démarche de l'apprenant, reconnu comme un sujet libre et responsable. Le pouvoir du professeur sera plutôt celui d'élaborer les structures permettant à l'étudiant de se révéler par lui-même dans sa liberté et ses différences. Ces différences, qui caractérisent chaque étudiant dans sa manière d'apprendre, sont vues non pas comme des lacunes ou des stigmates, mais comme des possibilités. De cette façon, la dynamique d'apprentissage est inversée.

S'inscrivant selon P. Meirieu dans une pédagogie des conditions, la pédagogie différenciée «s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression de l'étudiant; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité sans une pression évaluative permanente⁴³⁷», elle met en lumière la disposition du pédagogue à inventer de nouvelles approches et, finalement, expose sa capacité de composer avec l'imprévu. Ainsi, «la finalité ultime de la pédagogie différenciée est l'engagement de l'étudiant du profil Tremplin DEC dans sa réussite académique, autant que sa contribution comme être libre et autonome dans un travail d'équipe. Le projet sociopolitique de cette pédagogie vise à promouvoir l'avènement d'une société plurielle pour que soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral, intellectuel et social. C'est ainsi que «la pédagogie différenciée s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation⁴³⁸». Par cette approche, la démocratisation de la connaissance⁴³⁹ préconise la démocratisation de la réussite. Cette dernière n'est pas l'accès illimité et massif des étudiants au savoir, mais

⁴³⁷ Bruno Robbes, *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*, p.7

⁴³⁸ *Idem*, p.8

⁴³⁹ L'accès libre au savoir

constitue plutôt une démarche d'accompagnement individualisée se souciant de considérer chacun d'entre eux selon ce qu'il est et ce qu'il veut devenir.

2.9.5 Cadre conceptuel de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur des principes de diversification, d'adaptation, d'éducabilité et d'intelligence. Son cadre conceptuel se réfère à la pédagogie de maîtrise fondée en 1971 par Benjamin Bloom⁴⁴⁰. La pédagogie de maîtrise vise l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur des données cognitives et affectives. Méthodologiquement, l'évaluation formative constitue son point central car elle informe et régularise avant tout le développement des apprentissages. Contrairement à l'approche magistrale qui demeure souvent impersonnelle, la pédagogie de maîtrise exige du professeur une connaissance des étudiants à qui il enseigne avant même l'exposition du savoir disciplinaire. Prendre le temps d'établir le contact avec eux permet éventuellement au professeur de choisir une méthode pédagogique adaptée à leur niveau pour déployer des stratégies d'intervention adéquates et appropriées. En ce sens, l'accent est mis désormais sur la manière de s'approprier les contenus disciplinaires pour que ceux-ci revêtent une véritable signification chez l'étudiant.

La pédagogie différenciée s'inspire aussi de la psychologie différentielle puisqu'elle considère qu'il n'y a pas deux apprenants, fussent-ils du même âge et inclus dans le même groupe, qui apprennent de la même manière ou au même rythme. S'inspirant du concept de zone proximale de développement (ZPD) du psychologue russe Lev Vygotsky⁴⁴¹, Philippe Meirieu s'interroge sur les conditions d'apprentissage de la pédagogie différenciée qui permettrait à chaque étudiant de respecter ses capacités d'apprentissage. La «zone proximale de développement» représente une distance qui sépare ce dont l'étudiant est capable lorsqu'il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec ses pairs ou avec un adulte. En ce sens, l'action collaborative permet à l'apprenant de s'approprier des connaissances et des méthodes qui lui serviront à accomplir seul et à court terme une tâche ou une responsabilité. Dans ce

⁴⁴⁰ Psychologue américain spécialisé en pédagogie (1913-1999)

⁴⁴¹ Intellectuel russe reconnu pour ses recherches en psychologie du développement (1896-1934).

contexte, le rapport de l'individu au savoir est fondé sur sa disposition envers le savoir mettant en jeu son historique personnel, son désir de savoir et sa façon d'apprendre. C'est, précisément, la réalité de l'étudiant du profil Tremplin DEC.

Dans la foulée du concept de «zone proximale de développement», Philippe Meirieu propose le «domaine d'expression d'un objectif», un outil qu'il juge essentiel en pédagogie pour accompagner l'étudiant dans la construction de ses connaissances. Pour ce faire, il valorise la pédagogie par objectif. Premièrement, cette approche poursuit un objectif général qui est celui de statuer sur l'intention pédagogique pour en fixer le but. Deuxièmement, elle poursuit un objectif opérationnel qui est formulé en fonction des aptitudes et des capacités de celui qui apprend afin de lui permettre l'acquisition de nouvelles compétences, ce qui sera démontré par un comportement observable. Le schéma suivant illustre le concept :

Objectif repérage	de	Objectif maîtrise	de	Objectif transfert	de	Objectif d'expression
Situation impositive		Situation interactive		Situation individualisée		Situation indéterminée
Peu guidée par le prof		Guidée façon variable		Hautement guidée		A co-construire

Sociologiquement, Philippe Meirieu montre qu'aucune méthode pédagogique n'est neutre sur le plan affectif, car la qualité de l'apprentissage repose sur le degré de motivation de chaque étudiant. Le schéma précédent peut aider le professeur à cerner la manière dont l'étudiant du profil Tremplin DEC s'y prend pour effectuer ses apprentissages, ce qui lui permettra de planifier et diversifier sa pédagogie, et construire sa relation de proximité avec l'étudiant. Pour y arriver, la pédagogie différenciée met surtout l'emphasis sur l'évaluation formative, la pédagogie par projet, la considération des spécificités de chaque étudiant, la variation des activités d'apprentissage (la nouveauté) et la diversification de ces activités. Elle se veut donc une pédagogie adaptative qui promeut la réussite de chacun puisqu'elle considère et accompagne les étudiants en difficulté ou à risque comme ceux du profil Tremplin DEC. S'inscrivant dans le cadre d'une réflexion stratégique sur la réussite des étudiants, la pédagogie différenciée a pour but de développer une culture de l'équité à l'égard des chances de réussite, du développement

des aptitudes intellectuelles en plus de favoriser une relation de confiance et de complicité entre le professeur et l'étudiant. La qualité du lien unissant ces deux personnes est capitale pour créer un impact favorable sur la motivation, l'engagement et la réussite de l'étudiant.

En 1972 l'un des pédagogues et promoteurs de la pédagogie différenciée, Robert Burns, défendait l'importance de cette approche en soutenant qu'au sein d'une classe hétérogène il n'y a pas deux étudiants qui progressent à la même vitesse, disposés à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes méthodes de travail ou d'étude, qui résolvent les problèmes de la même façon ou qui ont exactement les mêmes intérêts ou le même comportement. Pour ces raisons précises, la pédagogie différenciée doit questionner la notion de réussite scolaire au sens large autant qu'au sens restreint. Au sens large, la réussite de l'étudiant se traduirait par un apprentissage réussi des savoirs, la production d'un travail de qualité, une meilleure connaissance de soi, le développement d'une estime personnelle et le développement d'un humanisme empreint de tolérance et d'ouverture. Au sens restreint, la réussite de ce dernier se mesurerait par la performance et la preuve de compétence, l'amélioration des capacités organisationnelles et le soutien de l'étudiant par l'entremise d'un encadrement délimité et personnalisé.

Selon Philippe Meirieu «différencier, c'est avoir le souci de la personne dans son individualité sans renoncer au bien de la collectivité»⁴⁴². Cette conception introduit l'apport affectif qui doit exister entre le pédagogue et l'étudiant du profil Tremplin DEC au nom de la stabilité relationnelle. Le pédagogue doit s'assurer de créer un lien signifiant pour sonder et connaître la perception autant que l'estime que chaque étudiant a de lui-même à l'égard de ses résultats scolaires, des autres personnes de sa classe, des valeurs parentales et des pratiques éducatives qu'il a reçues. Une fois cette connaissance des valeurs acquise, réfléchie et partagée, l'étudiant peut plus facilement nommer la perception qu'il a lui-même, ses attentes de succès, son intérêt envers l'école, ses possibilités et ses aspirations scolaires. La capacité de l'étudiant à nommer ce qu'il pense de lui-même favoriserait son engagement, sa performance, son assiduité et sa réussite. Informé des étudiants composant sa classe, le pédagogue pourra plus facilement ajuster

⁴⁴² Le reste du groupe.

ses stratégies pédagogiques. Loin d'être banal, l'apport affectif présent dans la relation de proximité professeur/étudiant a des répercussions directes et positives car l'étudiant du profil Tremplin DEC se sent davantage compris et considéré par le professeur, il est incité à développer un lien de confiance fondé sur le respect en plus de comprendre mieux l'implication et l'effort soutenu que sa réussite exige. Finalement, le lien affectif permettrait d'éviter chez les étudiants plus faibles les comportements d'évitement ou d'isolement qui ne font qu'empirer les chances de réussite.

Les huit principes de base de la pédagogie différenciée favoriseraient chez l'étudiant du profil Tremplin DEC le développement d'une pratique réflexive centrée sur son cheminement individuel durant lequel il doit être en mesure d'évaluer la progression de ses apprentissages et son utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces principes doivent soutenir la complicité de la relation de proximité avec le pédagogue. Ainsi, ces huit principes doivent lui permettre de se conscientiser sur les apprentissages essentiels, de mesurer ses forces et ses lacunes par rapport aux autres étudiants de sa classe, de s'autoévaluer afin d'améliorer son rendement scolaire et partager un regard critique sur son usage du web. Quant au professeur que ces principes impliquent conjointement, il doit instaurer un climat propice en classe, accompagner les étudiants et répondre à leurs besoins, faciliter le partage des connaissances, viser le progrès optimal de chacun tout en demeurant souple, présent et proactif en tout temps. Ces huit principes confrontent le paradoxe actuel de l'institution collégiale qui assigne obligatoirement des individus à des locaux, leur impose des contenus et leur demande néanmoins de se sentir être libres, affranchis et autonomes. Cette façon de faire semble désormais dichotomique.

En lien avec ces principes, le schéma suivant synthétise les quatre principales étapes de la pédagogie différenciée pour un cours de philosophie de niveau collégial dispensé aux étudiants du profil Tremplin DEC :

1-Situation de découverte collective. Initiation aux outils méthodologiques et à différentes situations pour le repérage des connaissances conceptuelles.

2-Intégration individualisée où l'étudiant choisit son itinéraire d'apprentissage parmi des itinéraires différenciés tels que des stratégies possibles d'appropriation ou des contenus mis en jeu, par exemple.

3-Évaluation «critériée» par laquelle est vérifiée l'acquisition du savoir et du savoir-faire.

4-Remédiation différenciée par l'entremise de laquelle le professeur offre des exercices complémentaires, reprend des notions antérieures qui auraient été mal comprises, élucide des représentations qui favorisent l'erreur de compréhension de l'étudiant. Cette remédiation favorise la croissance intellectuelle accompagnée.

De nature méthodique, la pédagogie différenciée préconise un accompagnement de qualité ainsi qu'une démarche de responsabilisation de la part de l'étudiant de Tremplin DEC. Pour être fructueuse, cette démarche repose sur une pratique réflexive qui éclairera les enjeux et les exigences de la réussite académique. À cet égard, quel est le contenu de la pratique réflexive de l'étudiant de Tremplin DEC ?

2.9.6 La pratique réflexive de l'étudiant : une responsabilité signifiante

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs chercheurs et pédagogues ont conceptualisé la «pratique réflexive»⁴⁴³. Essentiellement définie comme une compétence professionnelle basée sur un comportement organisationnel et une démarche expérientielle, la *pratique réflexive* concerne autant le professeur que l'étudiant et exige à chacun d'eux d'entreprendre et de réinvestir une réflexion lucide et critique à l'égard de leur pratique pédagogique respective. Cependant, au sein du milieu collégial actuel, ce type d'approche structurant n'existe pas pour les étudiants. Pour surmonter cette lacune, il serait pertinent de concevoir et d'élaborer une «pratique réflexive» destinée aux étudiants du profil Tremplin DEC afin d'améliorer l'encadrement scolaire, augmenter leur chance de réussite et les responsabiliser davantage.

Les assises conceptuelles de la «pratique réflexive» destinée aux étudiants de Tremplin DEC auxquelles nous nous référons relèvent de la définition de Philippe Perrenoud,

⁴⁴³ Entre autres, Yves Lenoir, Marc Boutet, Philippe Perrenoud, David Kolb et Donald A. Schön. La pratique réflexive du professeur sera définie et abordée dans le troisième chapitre.

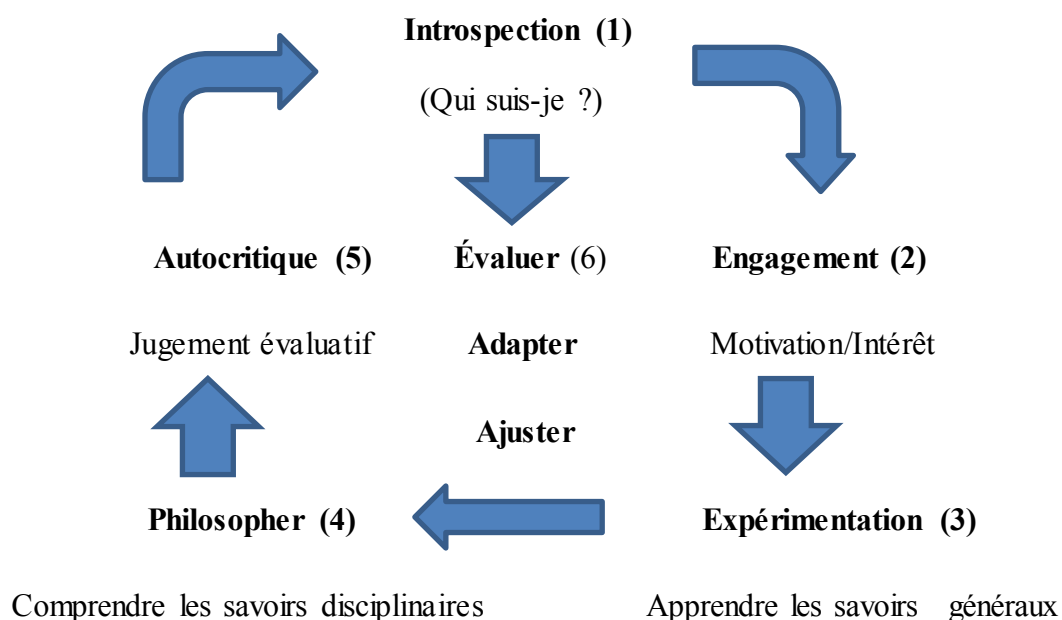
selon qui il s'agit d'abord d'une posture réflexive assumée de manière régulière et intentionnelle dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir dans des situations concrètes, car «réfléchir et débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivant dans une forme ou une autre de régularité⁴⁴⁴». Si le professeur doit se prendre pour objet de sa propre réflexion à des fins critiques et constructives⁴⁴⁵, l'étudiant du profil Tremplin DEC doit aussi apprendre à le faire selon les défis qu'il a à relever durant sa formation collégiale. Pour ce dernier, la «pratique réflexive» doit constituer un outil d'aide à la réussite lui permettant de se questionner, de s'adapter et de s'ajuster durant son cheminement scolaire. Selon nous, l'étudiant du profil Tremplin DEC a particulièrement besoin de recourir à la «pratique réflexive» pour apprendre à mieux se connaître, reconnaître et nommer ses forces et lacunes, verbaliser ses attentes et ses intentions et, finalement, respecter une démarche d'apprentissage rigoureuse et respectueuse de ses capacités intellectuelles. En ce sens, nous définissons la «pratique réflexive» de l'étudiant du profil Tremplin DEC comme une réflexion individuelle et autonome entreprise dès le début et tout au long de ses études collégiales, portant sur sa motivation et son degré d'engagement à vouloir réussir. Il s'agit d'une démarche d'introspection visant à structurer une méthode d'apprentissage accessible et à responsabiliser l'étudiant à l'égard de sa personnalité, de ses besoins et de ses caractéristiques sociales, familiales ou neurologiques.

En ce sens, le but de la *pratique réflexive* est de créer une culture de la réflexion chez l'étudiant du profil Tremplin DEC qui valoriserait l'introspection en vue d'une meilleure connaissance de soi et qui favoriserait aussi le développement d'une attitude philosophique d'ouverture à l'égard des savoirs généraux et disciplinaires. Pour atteindre ces objectifs l'analyse des difficultés, des progrès et des réussites vécues durant le parcours collégial doit être sérieusement encadrée par les professionnels des services adaptés. L'étudiant n'est jamais seul pour réfléchir sa pratique puisque la valeur centrale

⁴⁴⁴ Yves Lenoir, *Réfléchir dans et sur sa pratique : une nécessité indispensable*, p.8

⁴⁴⁵ Ce que nous expliquerons en détail dans le troisième chapitre.

sur laquelle repose sa pratique est le dialogue⁴⁴⁶. Concrètement, nous proposons une «pratique réflexive» constituée de cinq étapes consécutives qui ont chacune pour but de rendre l'étudiant du profil Tremplin DEC responsable, autonome et critique à l'égard de ses choix et de ses actions. Le schéma présenté ci-dessous expose l'introspection, l'engagement, l'expérimentation, la réflexion et l'autocritique :



Ce schéma permet de comprendre chacune des étapes de la «pratique réflexive» de l'étudiant du profil Tremplin DEC. L'application du processus permet de profiler ses habitudes et ses intentions, décrire son attitude face à ses études collégiales, mesurer sa volonté à s'engager et à se responsabiliser, et comparer ce qu'il était au départ par rapport à ce qu'il est devenu à la fin du processus. Chaque étape est nécessaire et consécutive pour que l'étudiant puisse juger son progrès réel. Situé au centre du schéma, ce dernier doit développer sa réflexion personnelle pour être en mesure de s'évaluer, de s'adapter et de s'ajuster aux exigences de sa démarche. Ainsi la première étape, l'introspection, est un examen de conscience que l'étudiant fait par lui-même pour se définir et répondre à la

⁴⁴⁶ L'étudiant est encadré par un professeur de philosophie, une psychoéducatrice et une conseillère d'orientation. Ces professionnels mobilisent leur expertise pour accompagner et aider l'étudiant à cheminer et faire des choix éclairés et profitables pour lui.

question «qui suis-je comme apprenant»? Les questions suivantes auxquelles il doit répondre lui permettront de décrire le type d'apprenant qu'il est :

-Quelle est l'appréciation de mon expérience scolaire jusqu'à maintenant ?

-Quelles sont mes forces et lacunes à l'école ?

-Suis-je un étudiant passif, actif, curieux, fonceur ?

-Pour quelle raison ai-je choisi les études collégiales ?

-Quelles sont mes attentes envers le collégial ?

-Ai-je un diagnostic ? Si oui, suis-je capable de bien composer avec ma réalité ?

Cette première réflexion permettra à l'étudiant de mieux connaître son identité d'apprenant pour cheminer vers la seconde étape du schéma, l'engagement. Cette seconde étape interroge essentiellement le degré d'implication et de participation que l'étudiant est prêt à assumer à l'égard de ses apprentissages. Les questions suivantes auxquelles il doit répondre lui permettront de connaître les exigences d'un engagement actif :

-Quels sont mes intérêts à réussir ?

-Suis-je motivé à étudier et à travailler assidument dans tous mes cours ?

-Quels efforts suis-je prêt à investir pour obtenir les meilleurs résultats possibles ?

-En plus d'un diplôme, qu'est-ce que je viens chercher au cégep ?

-Quelles sont mes priorités académiques ?

-Quelles sont mes responsabilités ?

Après avoir questionné sa volonté d'engagement l'étudiant passe à la troisième étape, l'expérimentation. Cette étape concerne spécifiquement l'acquisition des savoirs généraux. Les questions suivantes auxquelles il doit répondre lui permettront de

questionner l'utilité de sa présence au collégial pour développer une réflexion personnelle sur l'importance de construire ses connaissances :

- Quelle est l'utilité des savoirs généraux ?
- Qui suis-je en train de devenir comme apprenant ?
- Apprendre me motive-t-il ?
- Quelles sont mes difficultés ?
- Quel (s) besoin(s) l'acte d'apprendre me permet-il d'assouvir ?

Cette troisième étape a pour but de situer l'étudiant du profil Tremplin DEC au cœur d'une démarche active pour laquelle il doit reconnaître et assumer ses responsabilités d'apprenant. L'acquisition des savoirs généraux favorise la construction des connaissances, forge l'identité citoyenne et motive le développement de l'esprit critique. Après avoir questionné l'utilité des savoirs généraux l'étudiant passe à l'étape suivante, la quatrième, l'acte de philosopher. À ce stade-ci, l'étudiant doit comprendre le savoir disciplinaire, le mettre en pratique et développer la pensée autonome en situation contextualisée. Les questions suivantes auxquelles il doit répondre lui permettront de développer son esprit philosophique :

- Quelle est l'utilité des savoirs disciplinaire et quel usage pratique puis-je en faire ?
- Quelle réflexion morale puis-je développer ?
- Qu'est-ce que le savoir disciplinaire m'apprend sur moi-même ?
- Quels choix puis-je faire pour mon avenir ?
- Ai-je des difficultés à unir mes pensées à mes actions ?

Les réponses à ces questions conduisent finalement l'étudiant à la cinquième et dernière étape du processus réflexif, l'autocritique. Ce dernier doit faire le bilan de sa démarche afin de poser un jugement évaluatif sur sa propre personne. Les questions suivantes

auxquelles il doit répondre lui permettront de qualifier son cheminement réflexif accompli depuis la première étape :

-Qui suis-je devenu au terme de ce processus réflexif ?

-Quel regard rétroactif puis-je porter sur moi ?

-Quels sont mes intérêts scolaires spécifiques ?

-Suis-je plus mature ?

Circulaire, ce schéma met en lumière l'éternel retour à soi que l'étudiant du profil Tremplin DEC doit assumer pour éclairer sa démarche réflexive. À la suite de son bilan, ce dernier pourra réinvestir sa pratique en fonction de ses besoins personnels. Les cinq étapes de la «pratique réflexive» permettent à l'étudiant du profil Tremplin DEC de se comprendre et de s'autoréguler. Une meilleure connaissance de soi et de ses besoins ainsi qu'une réflexion minutieuse sur les fondements de sa motivation constitue les conditions élémentaires pour favoriser sa réussite. En respectant ce processus, ce dernier a la possibilité de développer un comportement organisationnel, se responsabiliser, prendre conscience de son rôle d'apprenant et de praticien réflexif. Il devient en principe capable d'unir sa pensée à son action.

Finalement, le schéma présenté précédemment met en lumière la démarche que l'étudiant du profil Tremplin DEC doit respecter pour atteindre les objectifs spécifiques de sa «compétence réflexive». Premièrement, il doit apprendre à partir de ses pratiques pour être capable de contextualiser sa réflexion critique. Son cheminement en philosophie et sa démarche éthique ont ensuite pour but de le transformer socialement dans le but de faire de lui un individu conscientisé et impliqué face aux enjeux citoyens. En ce sens, l'union de la connaissance théorique à la démarche pratique d'expérimentation l'aidera à transformer ses pratiques d'apprentissage, qu'il doit constamment réévaluer s'il veut évoluer et se transformer. Valoriser sa réflexion, la rendre consciente et explicite pour ensuite la réinvestir dans l'action lui montre qu'il doit se centrer dès le début sur son examen de conscience avant d'exécuter des tâches académiques qui lui seraient imposées.

En développant sa compétence réflexive, l'étudiant du profil Tremplin DEC augmente ses chances d'atteindre les trois principaux objectifs qu'elle promeut : la compréhension des moyens à utiliser pour réussir à la hauteur de ses capacités, changer au besoin sa propre pratique pour surmonter les difficultés récurrentes, développer une compétence critique ainsi qu'une meilleure efficacité dans son travail. Du coup, ce dernier risque d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, saura cerner ses priorités, pourra mieux composer avec ses faiblesses et solliciter les services d'appui mis à sa disposition, développer une plus grande confiance en lui ainsi qu'une meilleure estime de sa personne. Finalement, il aura pris conscience de la valeur de la réussite et de l'engagement requis pour atteindre des objectifs réalistes et satisfaisants. En déployant sa «pratique réflexive», l'étudiant du profil Tremplin DEC témoigne du même coup d'une compétence à penser sa progression en situation d'apprentissage. Pouvons-nous maintenant penser que cette approche puisse constituer à juste titre le critère de réussite de la pédagogie différenciée ?

Par l'entremise de la pédagogie différenciée et du renouveau pédagogique, l'approche inversée est désormais valorisée⁴⁴⁷. Ce changement de paradigme met de plus en plus l'emphasis sur l'usage pratique en classe des technologies de l'information et de la communication. Cependant, le recours aux technologies en contexte pédagogique exige, de la part de l'étudiant, la possession d'une compétence TIC pour espérer devenir un usager éthiquement responsable. Comme nous l'avons vu à la suite du sondage mené durant l'année scolaire 2015-2016 au cégep de Granby auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, la majorité d'entre eux ont un rapport essentiellement ludique aux technologies de l'information et de la communication, très peu de compétence technique à l'égard des outils techno pédagogiques lorsque vient le temps d'utiliser le logiciel *Antidote*⁴⁴⁸, par exemple, sans parler de leurs carences à l'égard d'un usage éthiquement responsable des technologies. Ainsi, force est d'admettre que recourir à la techno pédagogie dans le cadre d'un cours de philosophie de niveau collégial pose un double défi. Premièrement, l'étudiant doit apprendre les rudiments techniques des TIC pour les

⁴⁴⁷ L'apprentissage *a priori* par compétences plutôt que par connaissances.

⁴⁴⁸ Logiciel permettant de corriger à l'écran les fautes d'orthographe. Malgré son utilisation, la majorité des étudiants remettent des travaux truffés de fautes. Ainsi, ignorer les rudiments d'usage de cet outil ne favorise pas la réussite.

fins du cours et, deuxièmement, il doit développer une réflexion éthique pertinente à propos de son utilisation des TIC en contexte d'apprentissage.

En effet, la techno pédagogie vise conjointement l'usage créatif et original des TIC ainsi que le respect d'une démarche éthiquement responsable à l'égard des multiples plateformes présentes sur le web. Pour l'étudiant du profil Tremplin DEC, ces deux objectifs sont nécessaires pour accorder une véritable plus-value à un cours de philosophie basé sur l'utilisation des TIC, dont l'approche pédagogique sollicite principalement la créativité et l'originalité de l'apprenant. Celle-ci fait appel à la compétence technique et au jugement critique de l'étudiant pour qu'il soit capable de discerner les types de pratique les plus appropriés. Fondée sur les valeurs d'innovation, d'originalité et de créativité, la techno pédagogie exploite les TIC dans le but d'initier les étudiants au savoir disciplinaire, à la cueillette d'informations, à la recherche scientifique et à la communication. Aujourd'hui dense et diversifié, le contenu du web 2.0 facilite l'accès à l'information, favorise l'innovation et dynamise l'interaction entre les usagers. Cependant, pour construire son savoir avec le plus d'autonomie et de rigueur possible, l'étudiant doit apprendre à se responsabiliser à l'égard de sa «pratique réflexive» et de son usage des TIC⁴⁴⁹. À la lumière de notre expérience avec les étudiants de Tremplin DEC, force est d'admettre que la majorité d'entre eux ignore l'importance de posséder, en situation d'apprentissage, une compétence numérique qui permet d'encadrer adéquatement l'usage des TIC et de consolider le jugement situationnel. Quel est donc le contenu de la compétence TIC et de la compétence numérique que doit exploiter l'étudiant du profil Tremplin DEC en situation d'apprentissage de la philosophie au collégial ?

2.9.7 Compétence TIC et compétence numérique

La majorité des étudiants du profil Tremplin DEC sont, selon l'expression consacrée, des analphabètes numériques. Ce problème s'explique essentiellement par le manque criant d'une formation pratique à l'égard d'une utilisation pédagogique et éthique du web 2.0.

⁴⁴⁹ Dans sa communication avec autrui pour éviter les abus langagiers et aussi dans sa rigueur intellectuelle pour ne pas rapporter mollement les propos d'auteurs en faisant simplement un copier-coller.

L'incapacité à utiliser efficacement les banques de données, la difficulté à trier les informations fiables et crédibles, et l'ignorance de nombreuses applications compliquent la tâche de l'étudiant et celle du professeur de philosophie.

A priori, l'adoption et l'utilisation à bon escient des technologies de l'information et de la communication en situation d'apprentissage ont pour but d'améliorer l'apprentissage de la philosophie, la qualité de la communication et l'efficacité techno pédagogique du travail intellectuel afin d'augmenter les chances de réussite de l'étudiant du profil Tremplin DEC. Avec la multiplication de l'information, l'émergence des réseaux sociaux et différentes plateformes interactives, les TIC constituent désormais un nouveau mode d'apprentissage qui sollicite la compétence TIC et la compétence numérique de chaque étudiant. À défaut de posséder ces deux compétences, l'exploitation subséquente de la techno pédagogie risque d'être vouée à l'échec. D'abord, la compétence TIC repose sur la «capacité de l'utilisateur à mobiliser des savoirs et des savoir-faire à des fins de résolution d'un problème ou d'obtention d'un résultat précis⁴⁵⁰». La conception d'une infographie conceptuelle par l'entremise de laquelle l'étudiant cherche à répondre à une question philosophique constituerait un exemple probant de compétence TIC que ce dernier doit développer. L'acquisition de cette compétence est préalable à la possession d'une compétence numérique.

Quant à elle, la compétence numérique repose sur la capacité de l'utilisateur à utiliser l'ordinateur et d'autres technologies numériques de manière éthiquement responsable pour chercher, organiser, évaluer, produire et communiquer de l'information par l'entremise d'Internet. Elle est basée sur la capacité de l'utilisateur à utiliser les principales applications informatiques telles que le traitement de texte, les courriels et les banques de données pour saisir et comprendre les enjeux entourant la validité, la pertinence et la fiabilité de l'information disponible sur Internet. Du coup, elle implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information au travail, dans les loisirs et dans la communication. Or, pour un cours de philosophie de niveau collégial, la compétence

⁴⁵⁰ Étienne Vandeput, Julie Henry, *Pistes pour une mesure de la compétence numérique*, p.4

numérique s'inscrit dans le cadre de la société de l'information⁴⁵¹ où chaque étudiant doit précisément comprendre la nature des savoirs à acquérir et connaître le contexte d'acquisition de ces savoirs. En ce sens, de quelle manière l'étudiant du profil Tremplin DEC doit-il démontrer sa compétence numérique ?

Concrètement, il doit la démontrer en respectant trois compétences élémentaires. Premièrement, il doit recourir à la compétence disciplinaire et mettre l'accent sur les compétences à acquérir dans une discipline scolaire, dans ce cas-ci la philosophie. Cette discipline constitue le domaine structuré du savoir possédant son propre objet d'étude et fait appel à un ensemble particulier de concepts, de principes et de méthodes. Deuxièmement, exploiter la compétence terminale exige un niveau de maîtrise précis du contenu disciplinaire appris en classe. Finalement, exploiter la compétence transversale requiert une attitude, une démarche mentale et méthodologique commune aux différentes disciplines. Ces compétences ont pour but de permettre à l'étudiant du profil Tremplin DEC de devenir autonome et capable d'apprendre par lui-même, d'exploiter correctement les TIC en contexte d'apprentissage pour apprendre mieux et plus rapidement. Pour atteindre cette cible, ce dernier doit respecter des objectifs pédagogiques précis et être un apprenant responsable situé au cœur de mises en situation variées qui lui permettront de prendre conscience, dès le début de sa démarche, de ce qu'il connaît ou ne connaît pas. Évolutive, la compétence numérique met l'accent sur l'acte d'apprendre (recevoir des connaissances), l'acte de comprendre (utiliser, faire des liens) et l'acte de consolider (amener la connaissance dans l'action). La véritable compréhension de la compétence numérique s'exprime chez l'étudiant par l'acquisition et la démonstration d'un bon jugement permettant d'utiliser Internet de façon éthiquement responsable pour comprendre les répercussions de son usage personnel à des fins académiques et sociales.

Au final l'acquisition consécutive de la compétence TIC, de la compétence numérique et de la compétence techno pédagogique permet à l'étudiant d'être défini comme un alphabétisé numérique et un créateur de contenu capable de surmonter, selon Thierry

⁴⁵¹ Terme homologué à Bruxelles en 1995 lors de la réunion des sept pays les plus industrialisés, signifiant une société dans laquelle les technologies de l'information jouent un rôle fondamental.

Karsenti, la fracture numérique de deuxième degré⁴⁵² qui fait en sorte qu'«aujourd'hui, la fracture numérique ce sont les étudiants qui savent apprendre avec les technologies et les autres qui pensent que l'ordinateur n'est qu'un jeu, un outil pour socialiser, être sur Facebook⁴⁵³». Avant de devenir un apprenant responsable et autonome, l'étudiant du profil Tremplin DEC doit acquérir et développer une série de cinq compétences qui lui permettront de créer du contenu numérique à des fins pédagogiques pour lui permettre d'apprendre mieux.

Définie comme une approche innovante, la pédagogie différenciée est une stratégie d'enseignement novatrice qui désigne l'ensemble des actions et des méthodes susceptibles de répondre aux besoins individuels des apprenants. Pour l'étudiant, elle est une méthode d'apprentissage stimulante. En organisant la classe autrement pour permettre à chaque étudiant d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux et en cherchant l'atteinte des mêmes objectifs pour tous mais par des voies différentes, Philippe Meirieu valorise la diversité des moyens pédagogiques pour offrir à chaque étudiant l'occasion de se justifier dans la réussite de ses apprentissages.

Pionnière en matière de réforme scolaire et d'innovation pédagogique, la Finlande représente un modèle scolaire à l'échelle internationale. Quelle approche préconise-t-elle ? Qu'est-ce qui la distingue favorablement du Québec ?

2.9.8-Finlande

Pour les Finlandais l'éducation a toujours été, depuis le XIX^e siècle, une valeur fondamentale⁴⁵⁴ et n'a jamais cessé de constituer une priorité nationale pour le gouvernement du pays. Historiquement homogène⁴⁵⁵ la société finlandaise se caractérise, entre autres, par une attitude individualiste, un faible écart entre les classes sociales, un niveau de scolarisation élevé des citoyens et la recherche continuelle du consensus social.

⁴⁵²Au début des années 2000, la fracture numérique de premier degré concernait le nonaccès au web. Aujourd'hui, la fracture de second degré concerne l'incompétence des usagers à l'égard du savoir-faire et du savoir-être en ligne.

⁴⁵³ Thierry Karsenti, *Jeunes, mais analphabètes numériques*, Journal Le Devoir, 5 octobre 2015

⁴⁵⁴ Le pasteur luthérien Ugo Cygnaeus (1810-1888) a créé des centaines d'écoles à travers le pays.

⁴⁵⁵ La Finlande est un pays de 5 426 00 habitants (2013) avec un taux de 4,6% d'immigration. En guise de comparaison, le taux d'immigration au Québec est de 11,5% pour une population légèrement supérieure à huit millions de personnes.

Aujourd'hui riche et jalouse d'une tradition éducative rigoureuse, la Finlande se distingue par sa discipline et sa rigueur morale.

Essentiellement dépourvue de richesses naturelles⁴⁵⁶ la Finlande a longtemps été, avant la déclaration de son indépendance en 1917, assujettie à une lutte d'influence et fut, pour cette raison, une région stratégiquement convoitée par la Suède et la Russie qui ont croisé le fer plusieurs fois pour prendre le contrôle du territoire. Longtemps isolé sur la scène internationale après son indépendance, le pays s'est replié sur lui-même et a tenté de s'auto-suffire en consolidant sa culture, son mode de vie et différents savoir-faire dans les domaines de pointe comme les technologies de l'information et de la communication, la cyber-sécurité, la biotechnologie et l'hydrologie. À cet égard, la Finlande se distingue à l'échelle internationale par une économie du savoir intelligemment développée et rigoureusement exploitée. Pour y parvenir, le pays a construit un système d'éducation structuré, exigeant et visionnaire basé sur des facteurs de réussite qui, loin d'être imposés de façon coercitive, s'inspirent directement de la culture sociale et morale des finlandais, qui en soutiennent la continuité. En ce sens, et comme nous le verrons plus loin, ces facteurs reposent sur des politiques égalitaires, équitables et démocratiques : les Finlandais réfléchissent et conçoivent l'école comme ils réfléchissent et conçoivent leur société.

Le système d'éducation finlandais actuel est le résultat de la volonté gouvernementale de construire un bon système fondé sur la solidarité et l'égalité entre les 342 municipalités⁴⁵⁷ du pays et d'une succession réformes entreprises au début des années 1960. À tour de rôle, les trois réformes ont eu pour ambition d'améliorer le contenu académique, d'innover l'approche pédagogique et d'enrichir la formation des professeurs. Quelles sont ces réformes qui ont fait du système d'éducation le fleuron finlandais et qui lui ont permis de se hisser au sommet du classement international ?

⁴⁵⁶ En raison de son climat et de sa position géographique, la Finlande s'appuie essentiellement sur le secteur primaire. Pauvre en ressources minières, le pays exploite quelque peu le zinc, le chrome, le fer et le nickel, mais s'en remet au secteur forestier. La Finlande est le second exportateur de papier au monde.

⁴⁵⁷ *Les assises de l'éducation*, p.5. https://www.edu.gov.on.ca/adele/Executive_Summaries_FR.pdf (site consulté le 17 mars 2016)

Jugé peu efficient jusqu'en 1960, le système d'éducation finlandais vit sa première réforme scolaire en 1963. Celle-ci poursuivait deux objectifs précis : le premier avait pour but d'uniformiser l'enseignement fondamental en recourant à la pédagogie active et coopérative, et le second voulait valoriser la promotion d'une société équitable à la recherche d'un haut niveau de performance économique. C'est donc dire que dès le début des années 1960, la Finlande anticipait déjà l'économie du savoir et l'arrivée éventuelle de la mondialisation. Ainsi, la démocratisation de l'éducation permettra un meilleur accès au système éducatif, lequel était, avant la première réforme, essentiellement élitiste. Dans la foulée de cette réforme⁴⁵⁸, et pour faciliter l'accès à l'éducation, une loi fut votée par le gouvernement en 1965 rendant obligatoire la fréquentation de l'école pour tous jusqu'à l'âge de 16 ans. Le plus grand impact de cette première réforme s'est rapidement traduit par une chute importante des inégalités sociales, même si d'emblée les sociétés scandinaves sont beaucoup plus égalitaires que les sociétés nord-américaines. En 1968, le gouvernement d'Helsinki menait à terme sa première révolution de l'éducation et votait la loi sur la réforme des enseignements de base, montrant du coup sa volonté de maintenir l'éducation au rang de plus grande priorité politique et sociale. Dès le milieu des années 1970, le ministère de l'éducation finlandais imposait un cursus rigoureux, exigeant et sélectif auprès des étudiants désireux d'envisager la carrière de professeur. La qualité de la formation académique des futurs professeurs avait pour but de faire d'eux des modèles exemplaires sur le plan du savoir et de la pédagogie. En ce sens, la qualité d'un bon système éducatif doit premièrement passer par la qualité de la formation universitaire.

Au début de la décennie 1990, la crise économique (1990-1994) a sévèrement touché la Finlande qui, à cette époque, fut contrainte de faire des choix cruciaux pour assurer l'avenir économique du pays. L'effondrement de l'Union soviétique, principal partenaire commercial et la diminution marquée des importations en provenance d'Europe de l'ouest ont entraîné une augmentation fulgurante du taux de chômage⁴⁵⁹. À cette époque, le pays n'avait pas encore intégré l'économie de marché, si bien que la libéralisation de l'économie finlandaise s'est fait difficilement et a nécessité une intervention musclée de l'État. C'est à cette époque que le gouvernement a questionné le financement prioritaire

⁴⁵⁸ Qui sera implantée progressivement à l'échelle du pays, du nord au sud, jusqu'en 1977.

⁴⁵⁹ En 1993, plus de 500 000 habitants étaient chômeurs (plus de 18% de la population).

de certains secteurs de l'économie pour tenter d'insuffler un dynamisme nouveau. C'est dans ce contexte que l'économie finlandaise a progressivement migré de la sylviculture vers les technologies de l'information et de la communication (TIC). Combinées au financement accru et soutenu pour la recherche, ces dernières ont rapidement constitué – et constituent encore- le principal levier de l'économie du pays. Simultanément, le système d'éducation préconisait l'innovation technologique et l'orientation de nombreux étudiants vers les métiers de l'ingénierie. Plus de vingt après ces changements majeurs, la Finlande se positionne parmi les meilleurs au monde dans les domaines technologiques et biotechnologiques.

La dernière conséquence de la crise économique à toucher le système d'éducation est la décision prise par le gouvernement de décentraliser la gestion scolaire en donnant aux communes l'autonomie du processus éducatif et toute la latitude requise concernant l'organisation et l'administration scolaire de chaque établissement⁴⁶⁰. Cette nouvelle approche permettra d'alléger la structure administrative, favorisera une plus grande proximité pédagogique entre les professeurs et facilitera une gestion plus efficace de la part des directeurs en poste puisque la fonction d'inspecteur fut abolie par souci d'économie. C'est donc de la crise économique de 1990 qu'a émergé l'exploitation des technologies de l'information et de la communication. Cette conversion économique a permis à la Finlande de se refaire une santé financière et de se positionner avantageusement dans le domaine des technologies numériques et de l'éducation.

La poursuite du progrès vers l'excellence académique a motivé le gouvernement d'Helsinki, en 1998, à décréter l'«Acte sur l'éducation de base». Cette décision avait pour intention de maximiser le développement moral et social de l'étudiant, de développer des compétences pratiques afin d'ancrer les apprentissages dans le réel, de promouvoir l'égalité sociale et donner à tous, par l'entremise de l'éducation, des chances égales de réussite. Aujourd'hui, la société finlandaise ne connaît pas de disparités vertigineuses entre les classes sociales, les hommes et femmes, les finlandais et les immigrants, comme c'est souvent le cas au Canada ou aux États-Unis. L'égalité sociale et l'esprit de coopération sont deux valeurs centrales qui représentent une priorité gouvernementale

⁴⁶⁰ Ce choix permet d'alléger la structure bureaucratique.

enseignées à l'école et valorisée partout dans la société. Ces changements respectent la volonté des gestionnaires de l'éducation d'évoluer et d'améliorer les pratiques administratives et pédagogiques.

Entre 1963 et 1999, la Finlande a donc connu deux réformes scolaires. Complémentaires, elles ont préparé l'entrée de la Finlande dans le XXI^e siècle et confirmé le succès et la qualité de son système éducatif, comme l'ont démontré les examens internationaux PISA des années 2000, 2003, 2006 et 2009.

Depuis l'an 2000, le système éducatif finlandais a la réputation d'être l'un des meilleurs au monde pour son innovation pédagogique, la diversité de son enseignement, sa rigueur académique et la qualité de sa formation intellectuelle. Le rendement des élèves aux examens internationaux⁴⁶¹ démontre une constance d'excellence dans les domaines de la lecture, des sciences et des mathématiques. Au-delà des statistiques impressionnantes, le modèle éducatif finlandais s'inscrit avant tout dans une culture institutionnelle et sociale spécifique, qui conçoit l'apprentissage comme un processus de construction individuel et coopératif pour les savoirs et les compétences. Cette conception fait en sorte que sa transposition exacte au sein du système d'éducation québécois, comme nous l'expliquerons plus loin, s'avère difficilement réalisable, voire même impensable. Néanmoins, une analyse comparative de ces deux systèmes permet de comprendre les différences culturelles et quelques spécificités des cadres éducatifs dans lesquels s'inscrit le souci commun d'une approche pédagogique innovante et stimulée par l'exploitation active des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans cette mesure, quelles sont les caractéristiques du système d'éducation finlandais ?

Historiquement, le succès du système d'éducation finlandais repose d'abord sur le rôle de l'éducation et des politiques sociaux-éducatives qui ont pour but d'encadrer et d'appuyer simultanément les étudiants et les professionnels de l'enseignement à la réussite des premiers et à la valorisation des seconds.

⁴⁶¹ Examens PISA de l'an 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015.

De l'âge de trois ans jusqu'à sept ans⁴⁶², le jardin d'enfants accueille les petits et leur offre les bases d'une scolarité rigoureuse et diversifiée par laquelle ils s'initient au raisonnement éthique, aux mathématiques et aux activités physiques, entre autres. La priorité est d'inculquer conjointement le cursus de la prématernelle, de la maternelle et de la première année que nous connaissons au Québec. Pour ce faire, les professeurs s'appuient sur une centration des apprentissages fondée sur le jeu. En effet, dans la culture finlandaise on reconnaît à l'enfant son besoin de jouer et d'être stimulé pour un développement adéquat et progressif de sa personne. En ce sens le jeu, loin d'être purement ludique, est stimulé, structuré et intelligemment organisé pour chaque enfant. Les acquis sont rapidement réinvestis et exploités en petits groupes, permettant ainsi une initiation en bas âge à la co-construction du savoir et au travail d'équipe. Le jeu aide à multiplier les expériences formatrices, à initier les enfants aux lettres, aux chiffres et aux formes, et motiver la découverte par l'émerveillement ludique. De cette manière, le jeune finlandais acquiert ses premières connaissances par le plaisir et le jeu. Dès l'âge de quatre ans, les enfants sont soumis à différents tests de dépistage afin d'évaluer leurs aptitudes comportementales et cognitives, et diagnostiquer au besoin les enfants aux prises avec un problème neurologique ou langagier, par exemple. Le diagnostic précoce respecte la logique d'une approche préventive⁴⁶³, car les enfants diagnostiqués profiteront immédiatement d'une aide préparatoire intensive et personnalisée en vue de l'école régulière, qui débute pour tous à l'âge de sept ans. En ce sens les pédagogues, les orthopédagogues et les psychoéducateurs feront un travail d'accompagnement soutenu pour tenter de prévenir les difficultés scolaires et anticiper autant que possible le retard que pourrait prendre l'élève diagnostiqué dans le domaine de la lecture, la compétence scolaire la plus importante en Finlande. À l'âge de cinq ans, les enfants sont pris en charge par des professeurs soucieux de leur inculquer des connaissances générales et

⁴⁶² En Finlande, l'éducation est totalement gratuite pour tous. L'État paie les frais de scolarité, l'aide individuel en cabinet privé pour les plus faibles, les fournitures scolaires. Cependant, le pays est récemment sorti d'une pénible récession (2011-2015) et la croissance économique demeure très faible. Le gouvernement centriste de Juha Sipilä préconise l'austérité, coupe graduellement dans le financement de l'éducation et sabre dans les dépenses administratives. Pour l'éducation, les conséquences sont directes. Le gouvernement procède à une baisse des dotations, procède au gel de certaines aides sociales. L'exemple le plus probant est la coupure de 1000 postes à l'Université d'Helsinki prévue à la fin du mois de mars 2016.

⁴⁶³ *Éducation : la Finlande première de classe!* <http://www.lactualite.com/societe/education-la-finlande-premiere-de-classe/> (site consulté le 9 mars 2016)

diversifiées, allant des ateliers de chant à la musique, en passant par de petits travaux manuels. Durant ces activités, la communication et l'apprentissage individuel sont soutenus par une interaction coopérative. Cette approche socioconstructiviste des savoirs demande à chaque apprenant d'être actif et responsable. Pour soutenir son apprentissage, sa motivation et sa curiosité, l'école mise sur le développement des compétences sociales.

Pour tout enfant, le cycle scolaire obligatoire débute à l'âge de sept ans et se poursuit jusqu'à seize ans, une époque charnière durant laquelle la collégialité, le respect d'autrui, l'équité des chances de réussite et la responsabilisation individuelle constituent les valeurs centrales de la formation citoyenne de chaque étudiant⁴⁶⁴. Hétérogènes, les groupes sont composés de quinze à vingt étudiants et chacun de ces groupes est dirigé par un professeur ainsi qu'un assistant qui se partagent conjointement la tâche d'enseigner, d'encadrer et d'accompagner les étudiants en respectant une approche de plus en plus différenciée en fonction des aptitudes et lacunes des apprenants. En ce sens, la petitesse des groupes permet une approche beaucoup plus individualisée et respectueuse des capacités d'apprentissage et du rythme de chacun. Pour ce faire, le professeur comprend qu'il lui revient de s'adapter et de s'ajuster continuellement aux étudiants de son groupe, car le recours à l'enseignement de masse basé sur l'exposé magistral et l'amalgame n'est pas une option pédagogique en Finlande ; le professeur a pour premier mandat d'être au service des étudiants.

Le développement de l'autonomie individuelle en bas âge, la prise de conscience de la liberté et des responsabilités qui l'accompagnent font en sorte qu'au lycée, l'enseignement se veut de plus en plus à la carte. Les élèves sont préparés rapidement à faire des choix pour leur parcours académique. Le cursus est le même pour tous, mais chacun peut choisir les cours qu'il désire suivre dans un ordre qui lui convient ou qu'il pourrait préférer. Cette latitude met en lumière le respect accordé à la liberté de chacun et le fait que l'école finlandaise, non traditionnelle, n'a pas l'obsession de la forme scolaire conventionnelle dans laquelle l'étudiant est contraint au mimétisme et à l'apprentissage passif de nombreuses notions théoriques qu'il répète textuellement durant un examen

⁴⁶⁴ De sept à neuf ans, les élèves ont 18 heures de cours par semaine. Le nombre d'heures de cours s'accroît progressivement pour atteindre 32 heures par semaine pour les étudiants de niveau collège.

sommatif. En ce sens, la pédagogie finlandaise est basée sur une réalité d'apprentissage permissive, aussi diversifiée qu'éclatée, qui cherche à mesurer qualitativement la compréhension des savoirs enseignés plutôt que de les évaluer quantitativement.

Cette liberté accordée aux étudiants ne met pas en péril la qualité des apprentissages, car l'autonomie et la responsabilisation constituent deux valeurs culturelles acquises dans le cadre d'une démarche réflexive d'émancipation. Ainsi l'absence *a priori* de coercition et d'autorité imposée, l'inexistence d'une éducation tendue entre la permission et l'interdiction, et le rejet de tout archétype traditionnel voulant faire de l'étudiant un individu qui encaisse les enseignements au sein d'un système hautement hiérarchisé facilite l'avènement d'une dynamique complètement différente. Au contraire du système d'éducation québécois d'enseignement de masse, la priorité est accordée au «faire-ensemble» et au partage des aptitudes. Par cette approche l'acte d'apprendre, défini comme «l'action de susciter le désir de se cultiver, de grandir, de comprendre sa propre liberté ainsi que le monde dans lequel nous vivons» se fait par une mise en commun des apprentissages et par le partage dialogique des connaissances entre le professeur et les étudiants.

C'est précisément cette culture éducative qui a permis à la Finlande, depuis l'an 2000, de se démarquer aux examens PISA⁴⁶⁵, dont le but est d'abord de mesurer les performances des systèmes éducatifs des 76 pays membres, de comparer les performances des élèves âgés de 15 ans et d'évaluer leur capacité à utiliser des connaissances et de les exploiter dans la pratique quotidienne. De plus, les examens PISA ont pour but d'identifier les facteurs exogènes (milieu social, économique, culturel) et endogènes (motivation, estime de soi, stratégies d'apprentissage) de succès.

Le système d'Éducation finlandais⁴⁶⁶ a été pensé et développé en fonction de la culture nationale, du mode de vie et des mœurs de la population. Le ministère de l'éducation a, depuis son avènement, soigneusement valorisé et préservé la culture finnoise tout en

⁴⁶⁵ Acronyme signifiant en anglais Program for International Student Assessment. Les premiers examens PISA ont eu lieu en l'an 2000 et se sont déroulés ponctuellement depuis sur une fréquence de trois ans.

⁴⁶⁶ En Finlande, le tourisme pédagogique permet de visiter certaines écoles. Nous avons séjourné à Helsinki du 27 février au 6 mars 2016 pour y rencontrer plusieurs professionnels de l'éducation et discuter avec eux de la vision pédagogique finlandaise.

cherchant à améliorer la qualité de la formation intellectuelle des étudiants. Selon ce souci de maintenir rigoureusement la qualité de l'éducation, quel est l'apport de la réforme de 2007 ?

Intitulée «Pour un meilleur enseignement de base», la réforme scolaire de 2007 avait pour but de réviser la qualité de l'enseignement dispensé en Finlande, d'énumérer de nouveaux objectifs nationaux à propos de la Loi des enseignements de base et de rejeter définitivement le modèle centré sur l'évaluation des acquis pour, dorénavant, valoriser une approche plus pragmatique. En ce sens l'acte d'apprendre doit désormais, selon l'adoption du décret survenue en 2009, s'anticiper et se faire dans un contexte d'encouragement, de renforcement des capacités académiques, de confiance et de calme où le professeur doit considérer l'individu en chaque élève selon ses forces et lacunes plutôt que les réunir en une classe amalgamée d'apprenants hétérogènes. Pour ce faire, l'approche pédagogique a mis l'emphase sur le dépistage précoce des étudiants en difficulté d'apprentissage, sur la relation individualisée professeur/étudiant et sur l'auto-responsabilisation de ce dernier afin qu'il devienne proactif à l'égard de ses apprentissages. Le renforcement des capacités et le soutien offert par les professeurs ont pour but d'attiser la motivation des apprenants et favoriser l'émulation pour la connaissance. Selon cette approche, l'acte d'apprendre et la profession d'enseignant représentent une culture de prestige en Finlande où la qualité d'un citoyen se mesure à ses aptitudes morales, sociales et professionnelles. Accompagnant l'élève ou l'étudiant, le professeur est à la fois un modèle social et une figure professionnelle exemplaire. Ainsi, des objectifs pédagogiques précis et réalistes comme l'apprentissage de la réflexion, la collaboration mutuelle et la résolution de problèmes sont devenus les cibles principales de la réforme de 2007. Pour y arriver, le nouveau cursus prévoyait une augmentation des cours d'arts et de langues, l'enseignement par groupes-sujets multidisciplinaires, plus de liberté de choix individuel octroyée à l'étudiant pour qu'il puisse choisir le rythme de son horaire hebdomadaire, le développement accru des aspirations individuelles et la valorisation de l'école comme institution porteuse de changements.

La réforme de 2007 montre qu'en Finlande le renouveau pédagogique est recherché et soutenu par le ministère de l'éducation, les gestionnaires des communes et les professeurs

qui travaillent tous de concert à l'amélioration du système éducatif. Engagé comme professionnel de l'éducation, le professeur est défini comme un agent de changement dont les idées et l'expertise doivent enrichir la qualité de l'éducation nationale. Ce dernier doit contribuer à la réflexion des devis éducatifs et pédagogiques. Ainsi, la valeur éducative centrale de toute réforme finlandaise peut se traduire par la durabilité dans la continuité. S'inscrivant dans une réalité politico-sociale, la réforme de 2007 a conduit en 2010 à une proposition gouvernementale officielle soutenant que le processus d'apprentissage devait désormais se faire en respectant la mutation de la société, de la technologie et de l'économie, ce qui interroge directement la nature des apprentissages à transmettre et la manière d'inculquer une bonne méthodologie de travail. Depuis 1963, les nombreuses réformes ont toujours eu pour ambition de consolider l'école comme base du système sociale, de l'adapter à la réalité sociale afin d'assurer une continuité entre le lieu d'apprentissage et celui de la pratique professionnelle. Ainsi, l'approche scolaire prépare l'étudiant à sa vie en société. La réalité de l'école et celle de la société sont conjointes et s'arriment intimement.

Pour enrichir la qualité de la formation et poursuivre la réforme de 1998 selon une logique de continuité, le gouvernement a cerné les compétences les plus importantes à acquérir afin d'en favoriser l'approfondissement. Ces compétences furent classées en cinq groupes : la capacité de raisonner rationnellement, l'acquisition d'une méthode de travail efficace et le développement d'interactions constructives, la maîtrise et la capacité d'expression, la participation active et l'esprit d'initiative et, finalement, la prise de conscience de soi et du sens des responsabilités personnelles. Ces compétences doivent valoriser l'acquisition de connaissances appliquées et être utilisées de manière créative par les apprenants, qui ont l'opportunité de développer une approche *a priori* éthique du savoir. Par souci de cohérence entre les exigences académiques et la réalité professionnelle devenue hautement technologique, les compétences TIC sont de rigueur pour les enseignants. Ces derniers ont l'obligation de parfaire leurs compétences numériques et les transmettre aux étudiants afin de d'exploiter la créativité dans la réflexion ou la résolution de problème. Cette imposition pédagogique visant la diversification des enseignements de base et des méthodes exigées auprès des enseignants n'est pas la même qu'à l'université. Pour les études supérieures l'approche diffère du fait

que le gouvernement adopte un plan de développement de l'éducation supérieure et de la recherche à tous les cinq ans ; en raison du niveau intellectuel et de la maturité des étudiants, les objectifs pédagogiques et l'approche professorale diffèrent des pratiques établies dans les lycées et les collèges. Les niveaux scolaires et les contenus sont évalués avec la même régularité, mais distinctement. L'une des différences majeures repose sur le fait que l'imposition systématique de la techno pédagogie n'est pas une réalité universitaire en Finlande, du moins jusqu'à maintenant. Cette distinction montre que la gestion des enseignements de base et celle de l'enseignement supérieur diverge en fonction des défis, des enjeux et de la nature de la formation académique.

Pour assurer la progression de son système éducatif, la Finlande a instauré en principe de loi la révision ponctuelle et l'évaluation des enseignements de base. Cette évaluation, concertée entre tous les experts de l'éducation, sert intelligemment la planification du cursus et la préparation d'une réforme ultérieure et, surtout, l'actualité des programmes ainsi que des méthodes de travail.

En 2012, la Finlande a connu un recul considérable de ses performances aux examens PISA, passant de la troisième position acquise en 2009 à la douzième. Cette chute a entraîné, au mois de mars 2015, une réforme radicale des enseignements de base et une réévaluation méticuleuse du cursus académique. L'objectif principal de cette réforme est de pratiquer un enseignement par thème et une approche holistique pour améliorer la préparation et l'adaptation des futurs citoyens aux défis technologiques et scientifiques du XXI^e siècle. Cette nouvelle réforme, la quatrième depuis 1963, sera implantée uniformément en Finlande d'ici 2020. Pour accélérer le changement, le gouvernement offre un boni financier aux professeurs qui appliquent dès maintenant les nouvelles exigences éducatives du ministère national. Le but est de permettre au système finlandais de retrouver ses lettres de noblesse le plus rapidement possible⁴⁶⁷. Le plus grand changement concerne l'abandon de l'enseignement par matière au profit d'un enseignement par sujets/par thèmes, qui exploiteront les compétences transversales et interdisciplinaires des étudiants afin de les rendre plus actifs dans leurs apprentissages et

⁴⁶⁷ En 2015 la Finlande se retrouvait au sixième rang mondial derrière Singapour, Hong Kong, Corée du Sud, Japon et Taïwan.

les aideront à se situer plus rapidement face à divers problèmes sur lesquels ils doivent réfléchir. Pour atteindre correctement les quatre principaux objectifs de cette réforme qui sont l'amélioration de la mission et son intégrité, le renforcement du soutien et de l'orientation de l'individu, le besoin de garantir un niveau plus élevé de connaissances et de compétences, et la clarification des principes de l'enseignement de base, l'exploitation du co-enseignement et le travail en équipe permettront à chacun de développer davantage sa compétence à communiquer ses idées et ses arguments. Par cette nouvelle approche, le ministère de l'éducation désire instituer et développer les pratiques d'apprentissage collaboratives⁴⁶⁸, améliorer la préparation des étudiants à la société qui ne cesse de se moderniser et d'adapter l'éducation aux exigences de la réalité économique internationale.

Pour atteindre ces cibles, la réforme veut augmenter le niveau de compétences par un contenu plus ciblé et une intégration plus efficiente des connaissances de base ; le savoir philosophique sera majoré. Au lieu d'enseigner la théorie d'une manière globale et cloisonnée selon chaque matière, les sujets sont désormais réunis en groupes-sujets multidisciplinaires enseignés simultanément et de façon coordonnée par plusieurs professeurs. Par exemple, un cours sur la pensée empirique du philosophe anglais John Locke sera enseigné dans son contenu disciplinaire et récupéré dans des cours d'histoire, de littérature, de politique. Pour chacun d'eux, une œuvre sera analysée pour expliciter le sens de la pensée de l'auteur. De cette façon, le savoir philosophique est habilement réinvesti. S'inscrivant dans l'histoire des idées, ayant conçu une théorie politique et postulé une approche en éducation, les travaux de Locke facilitent la complémentarité interdisciplinaire. À cet égard, le système d'éducation finlandais l'exploite intelligemment.

En plus du savoir disciplinaire, la réforme cherche à promouvoir les compétences citoyennes (telles que le sens des responsabilités et l'engagement social) ainsi que le développement des connaissances appliquées afin de consolider les valeurs sociales de la culture finlandaise. C'est la raison pour laquelle cette réforme constitue un changement et une innovation majeure dont l'intention première est d'améliorer la pédagogie et

⁴⁶⁸ Pour les étudiants, cela signifie de pouvoir travailler simultanément avec plusieurs professeurs.

inaugurer auprès des élèves et des étudiants actuels un nouveau leadership orienté vers les besoins du siècle actuel. Le respect de l'esprit de la réforme a pour but l'atteinte d'aptitudes réflexives supérieures, l'amélioration de l'interaction entre le professeur et les étudiants, un meilleur enseignement de la méthodologie de travail, l'exploitation accrue de l'esprit créatif, le renouvellement de la participation active de l'apprenant et une plus grande conscience de soi et du sens des responsabilités individuelles.

Les Finlandais semblent avoir compris l'adage du philosophe Jean-Jacques Rousseau selon lequel «il est facile de faire des enfants, mais difficile d'en faire des hommes⁴⁶⁹». Long processus s'étalant sur plusieurs années, l'acquisition rigoureuse d'une éducation aux valeurs morales et sociales est nécessaire pour le développement des compétences citoyennes de chacun. Ces compétences s'inscrivent dans une posture personnelle critique et reposent sur l'esprit d'analyse, la résolution de problèmes éthiques, l'aptitude à communiquer une pensée claire par l'exploitation de la créativité numérique. De cette façon, l'union des connaissances et des compétences, loin d'être cloisonné, favorisent la polyvalence de chacun et motivent un regard plus acéré sur la mondialisation des savoirs et sur la place que doit occuper chaque citoyen dans la société finlandaise. Du coup, la réforme de 2015 se caractérise par une vision commune et solidaire de la mission éducative nationale. Simultanément le gouvernement, les professeurs et les parents assument un leadership ciblé et une pleine participation au processus de changement et d'amélioration de l'école et, éventuellement, de la société.

La plus récente réforme des enseignements de base respecte l'idée d'offrir une instruction de qualité à chacun en fonction des aptitudes et des capacités d'apprentissage. En respectant le rythme de chaque étudiant, le professeur développe un meilleur regard sur la croissance individuelle de l'apprenant et peut ensuite créer un lien plus signifiant ainsi qu'une meilleure proximité pédagogique. En Finlande, un étudiant diagnostiqué ou qui éprouve des difficultés d'apprentissage mérite d'être accompagné davantage par son professeur afin de recevoir l'aide nécessaire à sa réussite. Cette aide repose avant tout sur le développement d'une bonne estime de soi, sur les capacités de l'individu et la qualité constante de l'encadrement individuel. L'aide à la réussite est réalisée en contexte

⁴⁶⁹ Jean-Jacques Rousseau, *op cit.*

particulier où des groupes de 10 étudiants diagnostiqués sont accompagnés par deux professeurs. Le ratio professeur/élève favorise l'écoute et la proximité avec la personne aidée. Préconiser cette approche permet de soutirer le meilleur des étudiants diagnostiqués et leur permet de réussir convenablement selon les critères établis par le système d'éducation. Dans le but d'atténuer le plus possible l'inégalité des chances de réussite entre les étudiants, le système finlandais a adapté les critères de correction et ceux de la pondération des évaluations. Un apprenant diagnostiqué dyslexique ou dysorthographique, par exemple, éprouve d'emblée une difficulté supplémentaire causée par un problème neurologique irréversible. À cet égard, un tel étudiant a l'opportunité de recevoir des points de compensation pour les évaluations sommatives. L'attribution de ces points découle de l'autorité d'un spécialiste de la santé ou d'une commission académique officiellement mandatée. Concrètement, un étudiant dyslexique est catégorisé selon une échelle graduée et profite d'une majoration systématique de cinq points qui s'applique au résultat de chaque examen. Un étudiant dysorthographique peut quant à lui profiter d'une compensation de sept points pour ses évaluations. Finalement, l'accompagnement pédagogique va jusqu'à concevoir le droit systématique pour tous les étudiants, diagnostiqués ou pas, de reprendre un examen échoué. Ces mesures d'accompagnement valorisent le droit à la réussite et la plus grande équité possible entre les étudiants.

Le système scolaire finlandais préconise deux approches distinctes. Pour le niveau élémentaire, le lycée et le collège l'emphase est mise sur le constructivisme et la liberté d'apprentissage de l'élève, tandis qu'à l'université l'approche est beaucoup plus magistrale. Ce changement d'approche pédagogique est appréhendé par les étudiants qui en font souvent les frais puisqu'ils doivent s'adapter au travail solitaire et au rythme accru de l'enseignement. Dans le cadre de la réforme de 2015, l'université veut poursuivre le développement de l'esprit analytique de chaque étudiant, encourager le questionnement existentiel et consolider la méthodologie du travail intellectuel de niveau universitaire. Selon la professeure Päivi Shivonen⁴⁷⁰, le défi de développer un esprit

⁴⁷⁰ Présidente de la section française du BACC et maître de conférences, elle enseigne à l'Université d'Helsinki. Nous l'avons rencontré à son bureau le 1^{er} mars 2016 pour discuter du système d'éducation finlandais.

réflexif pointu demeure de taille, car c'est la conception de la liberté et la manière de travailler qui s'en trouvent complètement changées. Contrairement aux niveaux inférieurs où le socioconstructivisme et le pragmatisme régnaient, les études supérieures individualisent l'approche et imposent un cadre formel d'apprentissage. La compétition et le rendement scolaire deviennent soudainement importants en raison de l'importance accordée aux résultats académiques et au recrutement professionnel fait par les dirigeants des grandes entreprises qui désirent engager les étudiants les plus performants qui ont obtenu les meilleurs résultats.

2.9.9 L'usage des TIC à l'université

Au niveau universitaire, la nature des usages à l'égard des technologies de l'information et de la communication est laissée à la discrétion de chaque professeur. À l'Université d'Helsinki, reconnue pour être l'une des meilleures en Europe pour l'innovation et la recherche multidisciplinaire⁴⁷¹, certains professeurs du département de philosophie, plutôt conservateurs, proscrivent le recours aux technologies de l'information et de la communication pour enseigner un contenu disciplinaire et préfèrent conserver l'approche magistrale. D'autres, cependant, animés par le développement technologique, sont motivés par l'innovation et optent pour une culture du changement en faisant l'usage récurrent des TIC pour développer la créativité et l'imagination des étudiants. Depuis deux ans, une pression accrue de la part de la Direction universitaire est exercée sur les professeurs pour promouvoir l'usage des TIC aux cycles supérieurs. Cette pression en faveur d'une plus grande maximisation des technologies en classe s'appuie sur une volonté de changement techno pédagogique et sur un budget discrétionnaire géré par la Direction, qui a le pouvoir d'offrir aux professeurs qui innovent sur le plan pédagogique une prime financière visant la motivation au rendement et l'encouragement professionnel. Aux dires de Päivi Shivonen, malgré une résistance au changement palpable et la présence de plusieurs professeurs récalcitrants à changer leurs habitudes, de nombreuses formations payées par l'État sont dispensées régulièrement aux professeurs intéressés d'élargir leur approche pédagogique. Diversifiées et branchées, ces formations sont adaptées au niveau de compétence technologique de chaque professeur et proposent tour

⁴⁷¹ <http://www.masteretudes.fr/universites/Finlande/University-of-Helsinki/> (consulté le 20 mars 2016)

à tour l'initiation aux TIC, le développement méthodologique, l'apprentissage des usages et leur consolidation efficace pour la préparation des cours. En ce sens la plateforme collaborative Google Drive, les multiples applications éducatives de la compagnie Apple ainsi que les réseaux sociaux utilisés comme forums de discussion en groupe fermé sont de bons exemples d'outils diversifiés.

Professeure de français à la retraite et présidente du C.A. du lycée Kulosaaren ytheiskoulu d'Helsinki que nous avons visité, madame Kirsti Santaholma⁴⁷²s'est spécialisée durant plusieurs années dans la formation des maîtres et assure aujourd'hui une participation active aux sélections ainsi qu'aux entrevues des nouveaux professeurs à engager. Selon elle, tout aspirant à la carrière de professeur doit être motivé pour apprendre à devenir avant tout une personne à part entière (valeurs, citoyenneté, connaissance de soi, empathie), suivre rigoureusement le processus d'apprentissage académique, s'inscrire à plusieurs cours de didactique et de pédagogie, passer de nombreux concours durant ses études et cheminer durant un an en science appliquée de l'éducation pour développer une réflexion mature sur le domaine de l'éducation, ses enjeux et ses défis. Ce processus le conduira à l'obtention d'une maîtrise. Même si la formation universitaire est très exigeante, la carrière en enseignement est prestigieuse et fortement contingentée⁴⁷³. Dès le début de ses études universitaires, le futur professeur est formé à respecter la valeur centrale du système éducatif, l'équité. Concrètement, celle-ci exigera en classe la valorisation des activités de l'apprenant, la maximisation des dispositifs pédagogiques et l'application des apprentissages coopératifs. Formé pour devenir un expert dans son domaine, l'étudiant en éducation acquiert une formation intellectuelle de qualité et des compétences disciplinaires⁴⁷⁴ qui lui vaudront le respect de ses pairs, une indépendance pédagogique en classe, la reconnaissance professionnelle et sociale. Ainsi, la formation accorde autant d'importance au savoir-faire pédagogique qu'à la maîtrise de la connaissance théorie et pratique.

⁴⁷²Nous avons été reçus chez Kirsti Santaholma le 29 février 2016. La discussion a porté sur le système d'éducation finlandais et la formation des maîtres.

⁴⁷³ Il y a quinze candidatures déposées pour chaque place disponible.

⁴⁷⁴ Il est à noter que la formation continue est gratuite, mais elle est annuellement obligatoire pour tous les professeurs finlandais. Ceux-ci doivent suivre trois jours de formation par année scolaire. À Singapour, c'est 100 heures par année. Au Québec, la formation continue est facultative.

Le professeur de philosophie Lassi Mirjo enseigne au lycée Kulosaaren ytheiskoulu et correspond exactement au profil du professeur finlandais rigoureux, ouvert et compétent. En effet, ce dernier fut formé pour devenir simultanément chercheur et professeur, et possède la culture et la connaissance de sa discipline, applique une approche dialogique avec ses étudiants, exploite leur créativité et leur l'autonomie, en plus de porter un regard critique sur sa pratique professionnelle. Seul professeur de philosophie de l'institution, il jouit de la pleine confiance du directeur avec qui il travaille de concert pour fixer la démarche pédagogique de l'institution en philosophie et il profite d'une liberté entière pour enseigner ses cours. En effet, le ministère fixe les balises de compétences disciplinaires que les étudiants doivent acquérir et posséder à la fin de la session. Cependant, les moyens employés pour atteindre ces objectifs relèvent du choix du professeur. En ce sens l'exploitation de la techno pédagogie, la sélection du manuel de cours et la dynamique de classe sont laissées à la discrétion du professeur qui doit toutefois s'assurer d'honorer les exigences du programme, car les étudiants ont l'obligation de passer un examen national qui cherche à évaluer le niveau de connaissances et de compétences de chacun en philosophie. À l'égard de cette importante évaluation basée sur une approche par problème, le professeur est imputable des résultats obtenus par les étudiants et doit rendre compte de ses actions et de son approche en cas d'échecs. Cette imputabilité encadre la liberté professionnelle du professeur et garantit une rigueur académique que le Québec, malheureusement, n'a pas.

Loin de ressembler à la réalité québécoise, les trois grands enjeux du système d'éducation finlandais reposent sur le maintien et l'amélioration de la qualité de la formation intellectuelle et morale des étudiants, l'intégration citoyenne des immigrants à la société finlandaise et la volonté de diminuer le taux de 5% des élèves qui terminent leurs études à 16 ans au profit du parcours professionnel (apprendre un métier).

En Finlande, l'éducation constitue avant tout une priorité politique. Depuis 1963, tous les gouvernements successifs à la tête du pays ont respecté une logique de continuité basée sur le consensus et visant l'amélioration continue du système d'éducation nationale. C'est la raison pour laquelle la réflexion sur l'éducation transcende toute allégeance politique ou visée électoraliste. La gratuité pour tous, le dépistage précoce des difficultés

d'apprentissage, l'éducation à l'autonomie et à la collégialité dès le plus jeune âge permettent à la Finlande de caracoler au sommet des classements PISA et de jouir d'une reconnaissance internationale.

L'usage des technologies de l'information et de la communication modifient la manière d'acquérir et d'utiliser le savoir, qu'il soit général ou disciplinaire. En favorisant chez l'étudiant l'approche innovante et créative, les TIC inversent les paradigmes traditionnels et permettent à l'apprenant de se situer plus que jamais au centre de ses apprentissages et devenir méthodologiquement plus compétent à l'égard des outils numériques. Du coup, les TIC exigent une réévaluation des valeurs pédagogiques, une redéfinition du rôle et des tâches pratiques de l'apprenant. De son côté la Finlande exploite depuis plusieurs années l'utilisation des TIC, contrairement au Québec où cette approche est beaucoup plus récente. Sans un véritable plan éducatif et en l'absence d'un consensus à l'égard d'une vision techno pédagogique durable et constructive, le milieu collégial québécois est confiné dans une culture duelle qui oppose les traditionnalistes et les innovateurs.

Néanmoins, la techno pédagogie inaugure une nouvelle culture académique par l'entremise des technologies de l'information et de la communication. Selon les valeurs promues par les TIC, les étudiants du profil Tremplin DEC ont l'opportunité d'apprendre différemment en fonction de leurs besoins particuliers. La relation de proximité entre l'étudiant et le professeur que valorise désormais la techno pédagogie cherche à établir les conditions propices pour le développement d'une pédagogie de l'accompagnement signifiante et stimulante. En ce sens, l'usage pragmatique des TIC permettrait-il au professeur de philosophie de développer une éthique pédagogique collaborative avec l'étudiant du profil Tremplin DEC afin de renouveler et améliorer son enseignement ? Quelle est la nature de sa pratique réflexive ?

Chapitre 3 : Éthique

«Il y a une relation intime et vitale entre le besoin de philosopher et la nécessité d'éduquer»⁴⁷⁵.

L'une des principales recommandations du rapport Demers proposait un changement de culture organisationnelle pour diversifier les méthodes d'enseignement et repenser l'autonomie professionnelle des professeurs du réseau collégial. En ce sens, l'auteur Guy Demers soutenait le rôle de l'innovation pédagogique pour renouveler la pédagogie et améliorer l'apprentissage disciplinaire des étudiants. D'ailleurs, depuis l'émergence des technologies de l'information et de la communication au début des années 2000 dans le réseau collégial québécois, les pratiques pédagogiques à l'égard de l'enseignement de la philosophie se sont considérablement diversifiées. L'arrivée des réseaux sociaux⁴⁷⁶, entre autres, a facilité l'interaction entre les professeurs et les étudiants. Conséquemment, les TIC ont accéléré le décloisonnement de l'enseignement de la philosophie et diversifié la manière de communiquer pour transmettre les connaissances disciplinaires. La création et la mise en marché du IPAD, la miniaturisation et la prolifération des appareils technologiques⁴⁷⁷ ainsi que les nombreuses applications disponibles actuellement constituent de nouveaux outils par l'entremise desquels le professeur peut communiquer différemment et en temps réel avec les étudiants.

Pour les promoteurs des TIC la techno pédagogie favorise une approche basée sur l'originalité, la créativité et l'innovation. En effet, les outils technologiques favorisent l'apprentissage actif et co-collaboratif par l'entremise duquel les étudiants ont la possibilité d'exprimer leur compréhension de la matière enseignée par une conception personnalisée d'un prezi ou d'une infographie, par exemple. Cette approche permet d'exploiter une nouvelle manière de travailler qui diffère de la production écrite traditionnelle fondée sur la proverbiale dissertation dialectique. Malgré cet intérêt d'apprendre autrement et de travailler différemment, le changement de culture organisationnelle que proposent les TIC pour renouveler l'enseignement de la philosophie introduit deux importantes difficultés. Premièrement, la résistance au

⁴⁷⁵ John Dewey, *Mon crédo pédagogique*, seconde édition, 1958

⁴⁷⁶ Facebook et Twitter.

⁴⁷⁷ Notamment le téléphone intelligent et la tablette.

changement oppose les professeurs traditionnalistes, garants d'une approche magistrale basée sur la lecture et l'analyse d'ouvrages classiques, aux techno pédagogues soucieux d'inverser les paradigmes pédagogiques et historiques de l'institution collégiale afin de repenser les valeurs éducatives et l'enseignement de la philosophie. Ce désaccord repose essentiellement sur un conflit de valeurs générationnelles à l'égard de l'autonomie pédagogique. Pour les premiers le professeur doit demeurer une figure d'autorité et un expert, capable et compétent de transmettre le savoir disciplinaire aux étudiants. Pour les seconds, l'autonomie pédagogique représente plutôt la possibilité de renouveler leur enseignement et constitue par le fait même l'occasion privilégiée de définir le rôle du techno pédagogue, qui doit s'adapter aux nouveaux outils de communication et connaître les technologies pour les inclure dans son enseignement afin d'en maximiser l'utilisation dans sa pratique pédagogique. Deuxièmement, le type d'usage technologique employé par les professeurs laisse sous-entendre que plusieurs traditionnalistes ignorent les rudiments du web 2.0 ou en ont une connaissance partielle et limitée, ce qui freine le recours aux technologies. Ainsi se pose la question de l'usage éthiquement responsable des TIC qu'en fait le pédagogue traditionnaliste, qui doit montrer l'exemple et relever le défi d'inculquer une nouvelle manière d'apprendre à ses étudiants. À ces deux grandes difficultés s'ajoutent, cette fois pour l'étudiant, quatre problèmes majeurs allant de pair avec l'usage pratique des technologies de l'information et de la communication : la distraction permanente causée par Internet durant les heures de cours, l'apprentissage disciplinaire partiel encourageant conséquemment la mollesse intellectuelle face à la recherche, l'amalgame douteux des théories et le manque de pertinence réflexive que certains dénonceront comme une absence déplorable de profondeur intellectuelle. En effet, ces quatre problèmes peuvent conduire l'étudiant à faire un usage éthiquement irresponsable des TIC. Comme nous l'expliquerons en détail dans ce chapitre, la distraction est principalement motivée par la recherche du divertissement et l'attrait de l'usage ludique des technologies qui fascinent les étudiants au point de perdre toute concentration ou même tout devoir d'implication envers le cours de philosophie⁴⁷⁸. De

⁴⁷⁸ Pensons au phénomène du texto et de la communication ininterrompue entre amis ou la consultation compulsive de Facebook ou d'Instagram.

plus, la consultation sommaire de sites généralistes⁴⁷⁹ ou du moteur de recherche Google favorise souvent la mollesse intellectuelle puisque l'étudiant ne fait que consulter ou transposer sans comprendre l'information obtenue, ce qui laisse en plan la qualité des connaissances disciplinaires. C'est sans oublier le risque d'amalgamer les concepts ou les théories philosophiques en raison d'un manque de rigueur ou d'une consultation prenant pour source d'anonymes vulgarisateurs. Ceci peut bousiller la formation intellectuelle de l'apprenant. Finalement, l'habitude de tout trouver sur Internet en l'espace d'un clic, l'instantanéité, la préséance de l'image au détriment du questionnement ainsi que l'influence persistante de l'opinion véhiculée *ad nauseam* sur le web ont souvent pour impact d'altérer le cheminement réflexif de l'étudiant. À défaut de prendre le temps pour élaborer une réflexion inscrite dans la durée, ce dernier se range souvent derrière la tendance du moment et la facilité. Ces quatre problèmes ont pour conséquence commune de mettre en péril la qualité des apprentissages, l'acuité du jugement individuel, l'autonomie de la pensée individuelle et la rétention du savoir philosophique.

Malgré tous les incitatifs technologiques proposés par le ministère de l'Éducation depuis 2010⁴⁸⁰ afin de permettre le développement de la compétence technique des TIC chez les professeurs et les étudiants, nous constatons que la méconnaissance d'un usage éthiquement responsable du web 2.0 risque de mettre en péril la qualité de l'enseignement et peut porter atteinte à la crédibilité de la formation intellectuelle de l'étudiant. En amont d'une utilisation pratique des technologies de l'information et de la communication en classe, le techno pédagogue doit amorcer une réflexion éthique à l'égard du web 2.0, sur le fondement des valeurs techno-pédagogiques auxquelles il adhère, sur la nature des usages et son engagement professionnel. Considérant cette démarche réflexive, sur quelles valeurs devrait reposer le fondement de la culture techno pédagogique ?

⁴⁷⁹ Wikipédia, notamment.

⁴⁸⁰ Implantation du tableau numérique interactif, exploitation de la classe collaborative et intensification de l'usage du IPAD en classe. Dans le cas de la classe collaborative, il s'agit d'un local reconfiguré pour favoriser le travail collaboratif et interactif afin de permettre aux professeurs et aux étudiants d'explorer l'apprentissage multiple avec un équipement numérique dernier cri. Communément appelé FabLab (Fabrication Laboratories), la classe collaborative a été créée il y a 15 ans par le Massachusetts Institut of Technology (MIT) et se répand de plus en plus dans les institutions collégiales québécoises depuis 2014. <http://ecolebranchee.com/> (site consulté le 16 décembre 2016)

Dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au collégial, le fondement de la culture techno pédagogique doit reposer sur cinq valeurs centrales qui permettront au professeur de philosophie manifestant l'intérêt de s'y investir de respecter une démarche éthique : l'autonomie, la responsabilité, la créativité, l'originalité et la prudence. En effet, la connaissance et l'application de ces valeurs s'avèrent essentielles pour structurer l'encadrement éducatif, qui repose sur la connaissance de la nature du web 2.0, de son potentiel pédagogique et de ses enjeux éthiques. En ce sens, une réflexion sur le sentiment de compétence et la nature des usages est nécessaire puisque l'utilisation d'Internet à bon escient a pour ambition de renouveler la manière de transmettre le savoir philosophique. De plus en plus promue au collégial, l'innovation pédagogique doit avant tout s'inscrire dans une démarche méthodique et prudente. Le techno pédagogue doit *a priori* enseigner aux étudiants les rudiments d'un usage responsable du web à des fins constructives et pédagogiques. L'accès à l'information et la compétence à chercher des renseignements ou des données crédibles permettront à l'étudiant d'avoir une meilleure compréhension des contenus recherchés sur le web et une plus grande capacité à faire des liens avec la théorie abordée en classe. En ce sens, le techno pédagogue doit revendiquer la responsabilité d'une pratique pédagogique innovante et les exigences qu'elle comporte puisqu'une véritable et authentique conversion à la techno pédagogie exige une nouvelle approche des cours enseignés, l'utilisation de nouveaux outils technologiques et une nouvelle manière de transmettre le savoir philosophique.

Adhérer à la techno pédagogie permet au professeur de déléguer plus rapidement aux étudiants la charge de travail à assumer, de consolider les apprentissages théoriques et d'encourager l'étudiant à devenir un apprenant plus autonome et responsable, capable d'être à la fois fonctionnel, efficace et critique dans la recherche et le traitement d'informations numériques. Cette compétence du professeur et de l'étudiant à utiliser Internet en dehors d'un usage ludique exige de la rigueur et de la prudence. La formation du jugement critique devient une composante essentielle de la techno pédagogie et le professeur doit avant tout la posséder et se soucier de l'inculquer. Conséquemment, la démonstration par l'étudiant de sa compréhension des contenus d'un cours de philosophie pourra se faire par l'application pratique de son jugement, le recours à la créativité et à l'originalité qui lui permettront d'effectuer le transfert de ses apprentissages en situation

pratique. Puisqu'il est évalué ponctuellement à la fin de chaque session, l'étudiant doit prouver l'assimilation et l'application de ses connaissances en rédigeant habituellement un commentaire de texte ou une dissertation, telle que l'exige la compétence centrale des trois cours de philosophie dispensés au collégial⁴⁸¹. Or, la techno pédagogie veut innover en permettant à l'étudiant d'être évalué différemment durant la session, tout en respectant l'atteinte des compétences fixées par le devis ministériel. D'ailleurs, plusieurs techno pédagogues présentement actifs dans le réseau collégial exploitent différents outils comme *Khan Academy*⁴⁸² ou même l'application *Movie Maker* pour évaluer conjointement la compétence TIC, la créativité des étudiants et leur compréhension du savoir disciplinaire enseigné. Du coup, les technologies de l'information et de la communication permettraient d'enseigner différemment la philosophie et d'évaluer autrement l'étudiant.

Au collégial, depuis quelques années, le développement des TIC favorise l'émergence d'un changement de culture signifiant à l'égard des pratiques pédagogiques⁴⁸³. De ce fait, de nombreux professeurs se sont graduellement convertis à la techno pédagogie après avoir constaté les limites et les restrictions de l'enseignement fondé sur l'exposé magistral. Entre autres limites, soulignons le sentiment d'inefficacité pédagogique éprouvé par le professeur et la difficulté de rejoindre la génération actuelle qui représente un nouveau profil d'étudiants habitués à Internet et, de surcroît, multitâches. Le désintérêt marqué en classe, la diminution des taux de réussite et le désengagement des étudiants à l'égard de leurs études ont confronté plusieurs professeurs à de nouvelles difficultés pédagogiques puisque répéter *stricto sensu* l'application du modèle traditionnel prônant la transmission objective des connaissances disciplinaires et l'évaluation coercitive est une méthode qui apparaît aujourd'hui de plus en plus révolue. En ce sens, de nombreux

⁴⁸¹ Le devis ministériel impose cette évaluation à laquelle le professeur de philosophie doit se conformer.

⁴⁸² Très souvent pour développer l'esprit de synthèse ou pour contextualiser les connaissances disciplinaires. Créé en 2009 en Hongrie, le prezzi est un logiciel de présentation interactive permettant de modéliser une présentation sans diapositives. Quant à elle, l'Infographie est un graphisme produit par ordinateur visant la schématisation explicative succincte d'un contenu disciplinaire enseigné. Finalement, Khan Academy est une plate-forme web interactive qui dispense des leçons en ligne par l'entremise de tutoriels et Movie Maker permet de concevoir un court métrage filmique. Ces quatre outils développent la créativité et l'originalité des étudiants.

⁴⁸³ Ce changement est fondé sur les quatre avantages (4A) de la techno pédagogie : (*anywho, anyhow, anytime, anything*) pour tous, de partout, en tout temps et pour tous les besoins.

techno pédagogues ont cru important de concevoir le renversement de certaines valeurs pédagogiques pour mieux distinguer l'action d'apprendre, durant laquelle l'étudiant s'instruit et se cultive en recevant de nouvelles connaissances, de l'action de comprendre où ce dernier intègre véritablement la connaissance, l'applique et s'en sert concrètement pour analyser, réfléchir ou solutionner un problème réel. Pour développer une nouvelle pratique pédagogique fondée sur l'usage éthiquement responsable des TIC, le techno pédagogue doit questionner la nature des usages à des fins académiques. Qu'est-ce que cela implique ?

La caractéristique la plus importante des technologies de l'information et de la communication est de permettre à l'étudiant d'apprendre différemment et au professeur d'enseigner autrement. Pour ce dernier, une réflexion sur la nature des usages doit lui permettre d'innover pédagogiquement pour favoriser l'exploitation d'une nouvelle méthodologie de travail. Pour ce faire, le techno pédagogue doit avoir la compétence de différencier quatre type d'usages⁴⁸⁴ technologiques pour pouvoir les manier fréquemment en situation d'apprentissage. Une mauvaise exploitation des TIC, la méconnaissance des usages ou des objectifs mal définis par le professeur risque de bousiller l'expérience. Ainsi, l'usage communicationnel a pour but d'enrichir le dialogue et l'interaction entre le professeur et l'étudiant afin d'approfondir le lien social entre eux ; l'usage informationnel permet d'exploiter la compétence à rechercher et à consulter des informations ou des renseignements ; l'usage pédagogique est fondé sur la diversification des méthodes d'enseignement et, finalement, l'usage ludique vise le divertissement et l'amusement en situation d'apprentissage. Un techno pédagogue compétent rendra ces quatre types d'usages complémentaires pour favoriser l'approche collaborative entre lui et les étudiants. Pour atteindre efficacement cet objectif, serait-il préférable de recourir au pragmatisme de John Dewey ?

La techno pédagogie accélère la mutation des valeurs pédagogiques traditionnelles et interroge les nouvelles façons d'enseigner la philosophie. Ce questionnement est motivé par l'évolution de la technologie et la remise en question des anciens modèles d'apprentissage. Réformateur dans le domaine de l'éducation et précurseur en matière

⁴⁸⁴ Communicationnel, informationnel, pédagogique et ludique.

d'innovation pédagogique, le philosophe et pédagogue pragmatiste J. Dewey est aussi le pionnier de l'analyse réflexive selon laquelle un professeur responsable et compétent doit penser sa pratique en cherchant à unir la théorie à l'expérience pour être en mesure de justifier les résultats de son action et les améliorer au besoin. Proposé initialement dans le livre *How we think*⁴⁸⁵, ce modèle repose sur un enchaînement structuré et ordonné d'idées, initié par une situation troublante, confuse ou problématique et orienté vers la résolution pratique de cette situation initiale. Cette démarche exige une attitude d'ouverture sincère et un engagement véritable de la part du professeur, car elle vise l'évaluation expérimentale de ses pensées.

Reprochant à l'éducation traditionnelle de préférer l'obéissance de l'étudiant, d'instruire en imposant une autorité coercitive, d'être fondée exclusivement sur les programmes et de confiner l'étudiant à la passivité au détriment de l'initiative individuelle, J. Dewey rejette ce fondamentalisme au profit d'un apprentissage par l'expérience durant lequel l'apprenant est concrètement confronté à des problèmes qu'il doit résoudre en mobilisant ses connaissances. Dans ce contexte l'école doit poursuivre une fin dynamique et non statique, où la pensée serait définie comme un instrument devant être mise à l'épreuve de l'action. Ainsi, apprendre par l'expérience apparaît plus authentique et profitable car cette méthode mobilise dans l'action les intérêts des apprenants en exploitant des valeurs telles que la motivation, l'appréciation, l'adaptation et l'engagement. Cette nouvelle conception permet à l'étudiant d'utiliser son libre-arbitre pour mieux s'informer, d'acquérir des connaissances par lui-même, de se les approprier et de réorganiser ses idées autant que sa pensée. L'expérience authentique de l'apprentissage doit conduire l'étudiant à transformer les informations en connaissances utiles pour qu'il réinvestisse, par un usage pratique et en situation contextualisée, son savoir. De cette façon, J. Dewey propose un changement de paradigme éducatif.

Fondées sur la créativité et l'engagement, c'est précisément cette dynamique que proposent les TIC. Par l'entremise de l'approche par projet, entre autres, les étudiants du profil Tremplin DEC inscrits au cours « Philosophie et rationalité » sont amenés à chercher, trier, évaluer et utiliser des connaissances dans le but de solutionner une

⁴⁸⁵ Ouvrage publié en 1910.

situation problématique réelle. Du coup, cette expérience leur permet de confronter la réalité, de développer le sentiment de coopération et d'acquérir le sens de l'engagement envers leurs études et leurs collègues. En ce sens, l'usage des TIC a pour but de favoriser l'esprit collaboratif, la mise en commun des idées et des capacités de chacun pour unir la théorie et la pratique dans la construction des connaissances. Dans ce cas, le recours aux technologies de l'information et de la communication permet au professeur de personnaliser l'apprentissage des étudiants, car chacun d'eux a l'opportunité de développer sa propre appréciation des buts qu'il se propose. Chaque étudiant peut travailler avec intérêt et dévouement à la réalisation de ses propres buts. Toutefois, le professeur doit préalablement cerner les critères du pragmatisme ainsi que la démarche de J. Dewey afin de s'en inspirer.

Au collégial, le professeur de philosophie est tenu responsable de son approche pédagogique. Tout en respectant un plan cadre ministériel qui impose à l'étudiant l'acquisition de compétences précises⁴⁸⁶, le professeur a carte blanche quant aux choix des auteurs, des thèmes ou des questions traitées durant la session. Pour correspondre aux critères du pragmatisme, le techno pédagogue doit réinsérer les sujets d'étude qu'il inculque dans l'expérience et orienter l'apprentissage de façon non-directive. Cette façon de faire, contraire à l'approche traditionnelle, veut permettre l'expérience de croissance chez l'étudiant et développer son sentiment de valorisation et de compétence. Enseigner pour développer le savoir-faire est justifié par le besoin d'orienter l'étudiant vers une communauté démocratique dans laquelle ce dernier doit démontrer une implication active et soutenue. En ce sens, le professeur doit chercher à titiller la curiosité de l'étudiant et concevoir l'école comme le lieu propice pour lui enseigner, notamment la notion de citoyenneté, pour qu'il puisse construire et développer son esprit communautaire et son sens de la coopération, deux valeurs centrales chez J. Dewey. Ces deux valeurs (esprit communautaire et coopération) caractérisent la notion de «vivre-ensemble» visant à intégrer l'individu à la société et à le préparer à devenir un citoyen libre, autonome et critique. Or, actuellement, la mutation des valeurs pédagogiques et sociales incite à revoir les fondements de la pédagogie progressive postulée par le philosophe vermontais. Ce

⁴⁸⁶ Les trois cours de philosophie ont leurs compétences particulières.

dernier, au début des années 1910, questionnait l'utilité des apprentissages et la manière de construire les connaissances. De là l'émergence et la pertinence du concept de pédagogie de l'accompagnement (*hands of learning*) qui représente l'inversion de l'approche pédagogique traditionnelle. En cherchant à exploiter un lien de proximité signifiant, le professeur peut devenir un guide qui accompagne l'étudiant dans son expérience de réflexion, dans la construction de son savoir et dans l'expression de son raisonnement pratique. Selon J. Dewey, ce dernier apprend mieux dans l'action lorsqu'il est confronté à des problèmes réels. Pour y arriver, le professeur cherche à faire comprendre à l'étudiant qu'il est pétri par son milieu et sa culture, et qu'il apprend tout autant qu'il se construit par l'action qu'il fait.

Comme nous l'avions mentionné au chapitre précédent, les TIC démocratisent l'apprentissage et la communication, et favorisent l'approche collaborative. En ce sens, les technologies respectent l'esprit du pragmatisme car elles proposent à l'étudiant une nouvelle manière d'apprendre, d'interagir, de construire le savoir, de penser la société et la démocratie. En adoptant l'approche pédagogique de J. Dewey pour l'enseignement des cours de philosophie au collégial, le techno pédagogue conçoit les TIC comme des outils pratiques permettant à l'apprenant de développer son sens de l'initiative, l'organisation et la construction de son savoir. Pour espérer atteindre un résultat probant, quelle approche réflexive le professeur doit-il à son tour assumer pour consolider sa démarche professionnelle ?

À l'instar de l'étudiant du profil Tremplin DEC qui doit apprendre les rudiments de la pratique réflexive pour développer un jugement critique sur ses apprentissages et ses aptitudes à réussir⁴⁸⁷, le professeur doit lui aussi y recourir pour développer son expertise pédagogique et son sentiment de compétence. Pour ce dernier, la pratique réflexive constitue un retour effectué sur sa propre pensée, qui se définit comme une praxis pédagogique lui permettant de réinvestir sa réflexion dans l'action (agir, ajuster) et sur l'action (retour *a posteriori*, jugement appréciatif) comme le propose le modèle rédigé par David Kolb en 1984⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ Voir le second chapitre.

⁴⁸⁸ Ce modèle est décrit en détail dans ce chapitre.

La réflexion sur l'usage éthiquement responsable des TIC à des fins pédagogiques et la redéfinition du professeur de philosophie comme techno pédagogue favorisent le réinvestissement de la tâche professorale dans le contexte des valeurs techno pédagogiques. Puisque les technologies proposent l'usage de nouvelles compétences méthodologiques pour transmettre les connaissances disciplinaires, il est de mise que le professeur réévalue les valeurs auxquelles il adhère et ce qu'il désire promouvoir en classe. C'est la raison pour laquelle Philippe Perrenoud définit la pratique réflexive du professeur comme un «savoir-analyser⁴⁸⁹». Selon lui, elle constitue la clef de la professionnalisation du métier de professeur car elle permet la prise de conscience individuelle des objectifs de carrière, des enjeux pédagogiques, des défis et des difficultés à prévoir en situation d'enseignement, et elle favorise le développement d'une réflexion pragmatique sur le contenu des expériences vécues. Le changement de paradigmes pédagogiques qu'introduisent les TIC favorise une nouvelle culture de la réflexion critique et permet de transformer l'habitus professionnel du techno pédagogue car ce dernier est motivé par l'innovation, soucieux d'adapter sa pratique, ambitieux de changer ses méthodes de travail et déterminé à réactualiser continuellement ses connaissances et ses compétences. Conséquemment, les objectifs que poursuit le techno pédagogue reposent sur la construction de son identité techno pédagogique et son sentiment de compétence, sur l'enrichissement de son expérience pratique et, finalement, sur une réflexion menant à l'amélioration continue de sa pratique pédagogique.

Pour être efficace, selon D. Kolb⁴⁹⁰, la pratique réflexive⁴⁹¹ du professeur doit se diviser en trois phases. La première d'entre elles, pré-active, vise la planification de l'acte d'enseigner et l'organisation détaillée des séances de cours à venir. La seconde, active, vise la régulation de l'enseignement par l'entremise de l'expérience consolidée. Finalement la dernière, post-active, vise l'évaluation critique de la démarche pédagogique et la rétroaction constructive de l'expérience vécue. Outre le fait de permettre le partage des connaissances, ces trois phases mettent en lumière les trois objectifs centraux de la

⁴⁸⁹ La capacité de réfléchir sur ses actions courantes.

⁴⁹⁰ Philosophe né en 1939 qui s'intéresse à la démarche expérientielle et au comportement organisationnel.

⁴⁹¹ Jacques Chevrier, Benoît Charbonneau, *Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb*, Revue des Sciences de l'éducation, Vol. 20, no 2, 2000, p.287-324

pratique réflexive du professeur. En effet, ce dernier doit développer une compréhension approfondie de sa pratique professionnelle, développer des compétences pragmatiques qui feront de lui un expert dans son domaine, concevoir les changements appropriés pour ajuster et adapter sa pratique professorale aux besoins et aux enjeux auxquels il est confronté. Changer concrètement de pratique pédagogique en recourant aux technologies de l'information et de la communication exige de la part du techno pédagogue une réflexion sur les valeurs d'innovation et d'engagement. Pour ce dernier, réfléchir sérieusement à sa pratique exige un examen de conscience continu.

Idéalement amorcée durant son parcours universitaire (période de réflexion préparatoire) la pratique réflexive du professeur est à son meilleur, soutient Georges A. Legault, lorsque le professionnel regarde sa pratique dans une perspective pragmatique de solution de problème. L'intervention réfléchie et mesurée peut ainsi permettre de trouver une solution méthodique à un problème vécu. Ainsi la capacité à diagnostiquer une situation problématique, choisir une stratégie de résolution appropriée, avoir la capacité de répondre à un problème particulier et justifier le choix d'une démarche méthodique démontrent chez le professeur une certaine maturité réflexive. Accorder une telle importance à ce type de démarche permet au professeur de philosophie de développer une analyse à l'égard de son agir professionnel et sur la nature de sa relation avec l'étudiant. À juste titre cette pratique réflexive le conduirait-elle, en compagnie de l'étudiant du profil Tremplin DEC, vers une éthique de l'engagement ?

Réunis au sein d'une société de l'information, les usagers du web 2.0 sont aujourd'hui définis comme des citoyens numériques. En 2001, l'auteur Marc Prensky⁴⁹² proposait le concept «natif du numérique» pour décrire la génération actuelle. Celle-ci se caractérise par un rapport instantané et continu à l'information et à la communication. Malgré la pertinence d'une définition aussi générale, nous pouvons comprendre que la citoyenneté numérique en contexte scolaire exige une éducation à l'usage éthiquement responsable d'Internet. En effet, la citoyenneté numérique vise le développement des compétences communicationnelles et informationnelles, l'engagement et la créativité de l'utilisateur en contexte d'apprentissage en ligne, et elle exige surtout de sa part une compréhension

⁴⁹² <http://definirlafrontiere.ca/citoyennete-numerique/definition> (site consulté le 23 juin 2016)

mature du comportement éthiquement acceptable lorsqu'il est en ligne. En plus de participer activement au web 2.0, un citoyen numérique doit revendiquer la responsabilité de ses actions, son identité numérique et le respect des normes de conduite acceptables⁴⁹³ à l'égard des autres usagers.

Tout citoyen numérique doit assumer une identité d'utilisateur. Cette identité délimite la vie privée de la vie publique et met en garde à l'idée que l'empreinte numérique permet la traçabilité de toutes les communications⁴⁹⁴. À cet égard, Paul de Hert⁴⁹⁵ compare l'identité *ipse* (sens de soi) à l'identité *idem* (soi-même comme identité virtuelle) pour mettre en lumière la nécessité d'éduquer chaque usager à l'engagement responsable de ses pratiques. En effet, même si les tentations de se définir comme un personnage et se dissimuler derrière une identité virtuelle sont nombreuses cette dernière doit permettre un dévoilement authentique de l'utilisateur. C'est la raison pour laquelle l'usage adéquat de la techno pédagogie exige préalablement une formation aux valeurs universelles du bon usage d'Internet puisque l'identité virtuelle n'est pas étrangère, opposée ou contraire à l'identité réelle de l'utilisateur. Ainsi, le comportement doit être balisé par un code de conduite et les attentes doivent être signifiées. C'est en ce sens que Paul de Hert parle d'une éthique de l'engagement visant à réunir les usagers au sein d'une communauté de partage. Pour les fins de notre recherche en éducation, cette éthique de l'engagement se traduit par une éthique collaborative réunissant le professeur et l'étudiant dans la co-construction des connaissances et l'usage éthiquement responsable des TIC. Pour être réellement efficace, cette collaboration pourrait-elle inclure d'autres professionnels de l'éducation et s'inscrire dans une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) ?

Pour répondre adéquatement aux nombreux besoins des étudiants⁴⁹⁶ du profil Tremplin DEC, la présence et la contribution d'un seul professeur ne suffisent pas. La réalité actuelle du réseau collégial fait en sorte que les professeurs et les professionnels des

⁴⁹³ Guide pertinent : <http://www.citoyennetenumeriquequebec.ca/media/documents-daccompagnement> (site consulté le 23 juin 2016)

⁴⁹⁴ En 1995, Sally Hambridge a publié les règles de conduite et de politesse sur Internet. Le document porte le nom RFC 1855.

⁴⁹⁵ Avocat, conférencier, professeur d'origine belge et expert des droits humains dans le domaine du numérique.

⁴⁹⁶ Notons entre autres les besoins scolaires, affectifs, psychologiques et financiers.

services éducatifs travaillent séparément et communiquent sporadiquement entre eux. C'est en soi un problème. Conséquemment, la qualité de l'encadrement et l'efficacité des suivis personnalisés en sont souvent altérés, car la structure administrative compartimente les expertises en fonction du rôle que chacun doit jouer selon une définition établie de ses tâches. Or, cette façon de faire ne convient pas pour encadrer adéquatement les étudiants du profil Tremplin DEC. Plusieurs d'entre eux n'ont pas accès aux ressources⁴⁹⁷ et ne reçoivent pas l'aide ou l'encadrement nécessaire. Pour améliorer la qualité et l'efficacité des services dispensés aux étudiants du profil Tremplin DEC ou pour améliorer la réussite éducative au nom de l'équité des chances de réussite, une réflexion sur les valeurs de l'accompagnement pédagogique doit s'imposer au sein de l'équipe-école⁴⁹⁸. Considérant le fait que plusieurs étudiants ont besoin de stabilité, d'encouragements soutenus et d'une routine simple et structurée pour cheminer vers la réussite, nous devons mettre en place un modèle d'accompagnement mieux adapté à la réalité des étudiants du profil Tremplin DEC que le modèle d'intervention actuel, car celui-ci n'a pas été pensé pour eux.

Concevoir de réunir le professeur, l'étudiant du profil Tremplin DEC, la psychoéducatrice, l'aide pédagogique individuel et la conseillère d'orientation⁴⁹⁹ au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) serait, selon nous, une pratique innovante, audacieuse et justifiée pour encadrer plus efficacement les étudiants aux prises avec des difficultés d'apprentissage et ceux qui ont reçu un diagnostic⁵⁰⁰. Basée sur un mode de fonctionnement favorisant la contribution et la concertation de plusieurs experts, la CAP est par définition un groupe de suivi qui a pour but d'encadrer l'étudiant et développer avec lui une réflexion conjointe sur sa situation d'apprenant afin d'encadrer ses méthodes de travail et sa gestion du temps, l'aider à communiquer ses difficultés et ses appréhensions, planifier ses échéanciers de travail et améliorer sa

⁴⁹⁷ Plusieurs étudiants sont placés sur une liste d'attente en raison de la forte demande et des coupures budgétaires gouvernementales, qui ont comme conséquence de restreindre l'allocation aux services pédagogiques. Ainsi, une session peut se terminer sans qu'un étudiant ait pu recevoir un plan d'action et d'encadrement auquel il avait droit.

⁴⁹⁸ Une équipe école regroupe des professeurs et des professionnels qui discutent de pédagogie ou de plan d'intervention pour les étudiants qui en ont besoin.

⁴⁹⁹ Au cégep de Granby, une même professionnelle cumule les compétences de conseillère en orientation et d'aide pédagogique individuel.

⁵⁰⁰ Les plus récurrents : la dysorthographe, la dyslexie, le T.D.A, le T.D.A.H, le spectre de l'autisme.

réussite scolaire. Les besoins académiques, socio-affectifs et psychologiques doivent être simultanément considérés et coordonnés par les professionnels nommés précédemment pour assurer l'équité des chances de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC. Cette démarche se justifie par des besoins précis et une situation propre à chaque étudiant qui décide de solliciter l'aide des services professionnels et qui exige, par sa démarche, le changement de certains paradigmes dans la structure organisationnelle de l'institution collégiale. En fonction de la réalité actuelle où nous voyons le nombre d'étudiants diagnostiqués de plus en plus nombreux à chaque année, nous devons réfléchir aux conditions de possibilité qui favoriseraient l'implantation et l'exploitation d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au cégep de Granby.

Par ses valeurs et la nature de ses intentions pédagogiques, la techno pédagogie s'oppose à l'enseignement traditionnel et met en lumière un dualisme qui oppose les promoteurs du progrès technologique à des fins éducatives aux défenseurs du conservatisme pédagogique. Les premiers valorisent la techno pédagogie et affirment que l'approche collaborative permet aux étudiants de construire leurs connaissances en exploitant leur créativité et leur originalité, d'interagir avec leurs pairs et développer leur esprit d'initiative, tandis que les tenants de la pédagogie traditionnelle insistent sur l'approche conservatrice pour transmettre les savoirs disciplinaires. Pour ces derniers analyser, conceptualiser, problématiser et argumenter se fait méthodiquement par la fréquentation d'auteurs incontournables de la discipline⁵⁰¹. Souvent, les techno pédagogues font les frais de préjugés les accusant de diluer la rigueur intellectuelle exigée en philosophie, alors que les traditionalistes se font reprocher leur trop grande rigidité ainsi qu'une attitude obscurantiste à l'égard de la réalité techno-académique actuelle. Le problème que soulève cette dualité repose sur un conflit de valeurs générationnelles et sur la conception professionnelle de l'enseignement de la philosophie au collégial. Or, selon les techno pédagogues, l'approche fondée sur l'exposé magistral est devenue insuffisante car elle repose sur l'imposition d'un savoir externe et un enseignement statique qui limite l'étudiant sans même le considérer dans ses aptitudes. Compte tenu de la prolifération des

⁵⁰¹ Pour les trois cours de philosophie dispensés au collégial, la tendance veut que le professeur fasse lire Platon et Aristote en PHI 101, R. Descartes et J-J. Rousseau et J-P. Sartre en PHI 102, E. Kant et J. Locke dans le cours d'éthique propre au programme.

outils technologiques, l'exposé magistral ne serait plus en phase avec l'enseignement par compétences, alors que la techno pédagogie solliciterait davantage le désir d'apprendre des étudiants, tel que le conçoit Philippe Meirieu⁵⁰², pionnier français du renouveau pédagogique. En effet, l'enseignement par compétences basé sur l'usage des outils technologiques exploiterait davantage la liberté de l'apprenant et considérerait davantage la capacité d'apprendre de l'étudiant et ses possibilités d'expression. En ce sens, le techno pédagogue a le devoir d'attiser le désir d'apprendre de l'étudiant en mobilisant *a priori* ses intérêts pour que le savoir disciplinaire fasse sens et soit révélateur de sa condition plutôt qu'imposé de façon abstraite. Du coup, la techno pédagogie serait plus adaptée pour favoriser l'union entre la culture et le désir de l'apprenant lorsque ce dernier se retrouve en situation d'apprentissage, car il doit librement mobiliser et exploiter ses propres capacités. Ainsi, cette dualité entre la techno pédagogie⁵⁰³ et l'exposé magistral⁵⁰⁴ est-elle irréductible ou, au contraire, pourrait-elle être complémentaire ?

Le troisième chapitre porte sur les enjeux de la pratique réflexive du techno pédagogue et l'usage éthiquement responsable qu'il doit faire des technologies de l'information et de la communication dans le cadre de sa pratique pédagogique auprès des étudiants du profil Tremplin DEC à qui il enseigne. En ce sens, nous voulons établir qu'un usage éthiquement responsable et pragmatique des TIC est préférable à l'enseignement magistral puisqu'il permet au professeur de philosophie de développer avec l'étudiant du profil Tremplin DEC et les membres de la CAP une meilleure relation collaborative qui lui permettra d'améliorer son enseignement de la philosophie. Ayant pour but d'enrichir les conditions d'apprentissage des étudiants en difficulté, cette approche collaborative doit inclure la participation d'une équipe-école⁵⁰⁵ pour encourager et appuyer la réussite de l'étudiant du profil Tremplin DEC.

En amont d'une réflexion sur l'usage éthiquement responsable des TIC et d'une approche collaborative, quelle est notre conception de la philosophie pratique ?

⁵⁰² Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment ?*, ESF éditeur, Paris, 01, 1987

⁵⁰³ Basée sur une approche active de l'étudiant.

⁵⁰⁴ Basé sur une approche passive où l'étudiant écoute et prend des notes.

⁵⁰⁵ Une équipe-école inclut le professeur de philosophie, la psychoéducatrice et l'aide pédagogique individuelle.

3.1 La conception de la philosophie pratique

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une démarche en philosophie pratique pour laquelle nous avons comme objectifs principaux de développer une réflexion sur les enjeux de la techno pédagogie au collégial et l'usage éthiquement responsable des TIC que doivent faire le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC en situation d'apprentissage. À cet égard, le fait d'exploiter le raisonnement pratique comme fondement principal de notre démarche éthique pourra permettre le développement des compétences communicationnelles, éthiques, méthodologiques et professionnelles qui influenceront le techno pédagogue dans sa manière d'inculquer le savoir disciplinaire aux étudiants du profil Tremplin DEC.

A priori, la philosophie pratique a pour objet les actions et les activités humaines. Et pour finalité, comme le soutenait Aristote, le bien⁵⁰⁶. Le bien est le but suprême de la vie que chaque individu recherche en agissant selon la raison. En ce sens, l'expérimentation de problèmes pratiques permet de situer chaque individu dans ce qu'il est permis d'appeler un « savoir bien faire » contextualisé où l'exercice et la démonstration pratique d'une compétence doit s'appuyer sur une réflexion morale de qualité, qui se traduit par une philosophie de l'action. Dans le cadre de notre thèse, cette capacité à « savoir bien faire » permet de joindre la théorie à la pratique par l'entremise de la philosophie fondamentale en préconisant une approche interdisciplinaire, ce qui facilite l'intégration de l'éthique dans l'exercice des fonctions éducatives. En ce sens, le professeur de philosophie est simultanément défini comme le penseur de sa démarche pédagogique et l'acteur doté d'une expertise disciplinaire, capable de résoudre lucidement les problématiques vécues dans son milieu professionnel.

Dans le présent chapitre, nous développons la notion de « pratique réflexive » du techno pédagogue qui enseigne la philosophie aux étudiants du profil Tremplin DEC. Or, cette pratique pédagogique s'inscrit actuellement dans un contexte académique en mutation où les valeurs pédagogiques traditionnelles sont remises en question par les promoteurs des technologies de l'information et de la communication. À juste titre, les TIC proposent de nouveaux repères méthodologiques ainsi qu'une approche techno pédagogique

⁵⁰⁶ Aristote, *Éthique à Nicomaque*.

permettant au professeur de philosophie d'accompagner différemment l'étudiant pour lui transmettre le savoir disciplinaire. En guise d'exemples, nous pouvons penser à la prestation à distance, au e-learning, à la pédagogie inversée ou à la classe dialoguée. En effet le « savoir bien faire » du professeur, tout comme celui que l'étudiant doit développer dans sa démarche d'apprentissage, doivent être réfléchis en raison de l'émergence des techno pédagogies qui favorise une nouvelle culture des apprentissages ainsi qu'une nouvelle méthodologie de travail. Du fait que la rationalité pratique exige une action directe, signifiante et structurante nous devons questionner la possibilité de renouveler les valeurs pédagogiques en contextualisant les défis technologiques que doit relever la nouvelle génération de techno-pédagogues pour gagner en crédibilité et en fiabilité auprès des professeurs récalcitrants. Du coup, cette réflexion pratique exige de la part du professeur de niveau collégial qu'il conçoive une nouvelle démarche pédagogique pour lui permettre de déployer un jugement situationnel et prudentiel éclairant. En accord avec la définition de la rationalité pratique, nous pouvons proposer le déploiement de stratégies d'action efficaces. Si le propre de la raison est de contribuer directement aux prises de décisions éthiques, nous défendons l'approche et les intérêts du techno-pédagogue à l'égard des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement la philosophie au collégial, que nous jugeons plus appropriés auprès d'une génération définie comme native du numérique et habituée au constructivisme.

Notre réflexion cherche à unir étroitement la philosophie pratique et l'éducation, qui constitue le contexte de pratique et de réalisation dans lequel s'inscrit notre démarche éthique. Pour ce faire, nous préconisons la conception éthique du philosophe américain John Dewey⁵⁰⁷ car nous jugeons qu'une lecture actualisée du pragmatisme qu'il a développé au début des années 1900 représente la meilleure théorie permettant de définir la nature des technologies de l'information et de la communication et leur usage éthiquement responsable à des fins pédagogiques. Subséquemment, la pensée de J. Dewey permet de recadrer le système de valeurs actuel que prône l'institution collégiale par une valorisation accrue des TIC. Les fondements de sa réflexion pédagogique demeurent, encore aujourd'hui, pertinents pour le sujet que nous étudions.

⁵⁰⁷ Philosophe américain (1859-1952)

Les TIC ont la capacité de métamorphoser la manière de transmettre le savoir disciplinaire. Pour cette raison, nous voulons développer une réflexion pragmatique sur les différentes valeurs et pratiques développées et exercées par le professeur de philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. En dépit des nombreux changements engendrés par le développement accéléré des technologies⁵⁰⁸, la finalité de l'institution collégiale demeure toujours la même : promouvoir une démarche structurante pour maximiser la transmission de savoirs généraux et disciplinaires, d'attitudes et d'aptitudes⁵⁰⁹. En ce sens, notre réflexion éthique doit développer une approche pédagogique innovante et responsable, fondée sur un usage efficace des TIC. La pertinence de notre approche repose donc sur l'élaboration d'une communauté d'apprentissage professionnelle nouveau genre qui n'existe pas encore dans le réseau collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC.

Les TIC sont au cœur du renouveau pédagogique⁵¹⁰. En s'interrogeant sur les possibilités pratiques du renouvellement de l'enseignement de la philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, notre ambition est de fonder des stratégies d'action plus efficaces à l'égard de l'usage des technologies de l'information et de la communication. Pour ce faire, l'approche pragmatique de John Dewey nous semble tout indiquée pour appuyer notre analyse. En effet, sa pensée s'inspire directement du pragmatisme conceptualisé par C.S. Peirce⁵¹¹ qui soutenait que «toute la fonction de la pensée est de créer des habitudes d'action et tout ce qui se rattache à la pensée⁵¹²». Du coup, le professeur et l'apprenant doivent justifier une idée par ses effets et ses conséquences dans la réalité. La fin ou le but de l'intelligence, soutient-il du même souffle, c'est la capacité de l'individu d'agir concrètement et de se mettre en action, prenant pour vérité l'individu qui évolue continuellement et qui s'adapte aux expériences qu'il fait. Selon cette conception, J. Dewey développe la pédagogie de l'intérêt selon laquelle il est primordial de développer l'expression de la croissance continue de l'apprenant. Puisqu'elle préconise la

⁵⁰⁸ Notons la manière de communiquer, le rapport au temps et l'accès continu à l'information.

⁵⁰⁹ Cette finalité est une exigence du devis ministériel. Elle doit être présentée dans les trois plans de cours.

⁵¹⁰ Découlant de la réforme Robillard de 1993.

⁵¹¹ Avec William James, il est reconnu pour être l'un des deux fondateurs du pragmatisme.

⁵¹² André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.14.

construction du raisonnement pratique, la pensée doit appuyer les valeurs de chaque individu à des fins pédagogiques. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous voulons questionner la proximité entre le pragmatisme de J. Dewey et la réalité technopédagogique actuelle, qui se base sur une approche pratique de l'apprentissage.

Suivant l'approche de C.S. Peirce, J. Dewey fonde une morale humaniste et démocratique qui, toutefois, se distingue par le fait que «sa pédagogie repose sur une philosophie de l'expérience ayant pour base le principe de continuité et pour méthode issue de ce principe, l'expérimentation⁵¹³». En ce sens, l'éducation constitue une expérience continue, une expérience transactionnelle en laquelle l'individu participe à la conscience sociale de son genre. En d'autres mots, l'éducation doit faciliter l'intégration des expériences et des connaissances dans une activité immédiate et concrète qui mobilise les aptitudes intellectuelles et manuelles de l'apprenant. Puisque l'école représente le point de départ de la formation de l'individu qui devra se refléter en contexte démocratique, J. Dewey soutient que les racines du problème démocratique se situent dans la culture : les défis actuels en éducation (incluant aujourd'hui les technologies) sont d'opérer, de façon éthique, des changements de culture signifiants qui amélioreront la qualité des apprentissages de l'étudiant du profil Tremplin DEC. Ce dernier, en raison de ses lacunes, doit avoir l'opportunité d'apprendre autrement que par l'approche magistrale, souvent trop abstraite et fastidieuse pour lui. Conséquemment, l'enseignement de masse n'est pas approprié puisque cet étudiant a besoin d'un suivi personnalisé et d'un encadrement particulier⁵¹⁴. Considérant les besoins de l'étudiant du profil Tremplin DEC, quel modèle de conduite pédagogique serait-il préférable de valoriser par le pédagogue ?

Le pédagogue doit se concevoir comme un agent producteur de savoirs, de significations et de valeurs. De son côté l'apprenant, comme J. Dewey le définit, doit être éduqué et instruit en vue d'une participation citoyenne active et responsable. C'est la raison pour

⁵¹³ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.14.

⁵¹⁴ Concrètement, l'enseignement de masse ne considère pas les besoins ou les capacités des individus. C'est un enseignement offert à un public large qui ne peut, faute de temps et en raison du nombre d'étudiants dans la classe, considérer les questions ou les demandes des chacun. Du coup, la lenteur de l'étudiant qui éprouve des difficultés lui fait prendre du retard et nuit à sa compréhension. Celui-ci est rapidement découragé et dépassé par la cadence du cours.

laquelle l'éducation doit constituer une expérience personnelle se consolidant par l'expérience sociale. Pour enrichir la liberté et la puissance d'agir de l'apprenant, le pédagogue doit se soucier de joindre l'éducation à la démocratie et instruire l'apprenant selon l'idée qu'il doit continuellement rapporter son action à celle des autres pour donner sens à la sienne. Conséquemment, J. Dewey préconise la coopération comme modèle d'apprentissage. Ce modèle, puisqu'il sollicite la pensée en action apparaît plus complet que le modèle magistral traditionnel.

Au final, le modèle de rationalité pratique que nous valorisons se conjugue logiquement à la rationalité instrumentale. Cette dernière a pour motivation de faciliter le choix des moyens adaptés aux buts visés, tout en exigeant du pédagogue qu'il adapte ses actions aux situations pratiques. Or, les TIC représentent les outils et les moyens que le technopédagogue doit choisir pour atteindre les fins de l'éducation (instruire, former, socialiser), face auxquels il doit changer et adapter sa conduite professionnelle en raison de la nature même de ces outils et des nouveaux types d'usages pédagogiques que proposent les technologies. C'est la raison pour laquelle nous concevons la rationalité pratique comme une dynamique interactionnelle entre le professeur et l'étudiant. Cette posture maintenant annoncée, quelle conception de l'éthique appliquée adopterons-nous ?

3.2 La conception de l'éthique appliquée

Née du besoin d'unir la réflexion à l'action, l'éthique appliquée met en valeur le jugement situationnel de l'individu lorsque ce dernier se trouve concrètement confronté à un problème éthique qui neutralise son jugement, sa capacité d'intervention et son action. Ne pouvant se cantonner dans un immobilisme, une quelconque «épokhè⁵¹⁵» ou même toute forme de relativisme moral, l'individu doit mobiliser conjointement ses connaissances, ses compétences et son sens critique pour éclairer son jugement et la mise en action de ses choix de conscience qui l'aideront à solutionner un problème éthique. En ce sens les auteurs Alain Létourneau⁵¹⁶, Jean-François Malherbe et Georges A. Legault partagent une affinité conceptuelle commune à l'égard de l'éthique appliquée, qui est celle de considérer l'élément moral comme le côté normatif, les règles et les normes.

⁵¹⁵ La suspension du jugement que défendait, avec quelques variantes, le scepticisme grec et moderne.

⁵¹⁶ Alain Létourneau, *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, Sherbrooke, Rimouski et Montréal, Coll. *Harmathèque*, Ed. L'Harmattan, 2006, 302p.

Quant à elles, les valeurs sont situées du côté éthique en lien avec la réflexion personnelle du choix concret et de la délibération. C'est à cette conception que nous adhérons car, en raison de la définition qu'en donnent les trois auteurs, elle est la plus appropriée pour les fins du renouvellement pédagogique que nous préconisons.

J-F. Malherbe définit l'éthique appliquée comme une herméneutique, c'est-à-dire une illumination réciproque de la médiation sur l'excellence en l'humanité et des discussions singulières que nous prenons dans les différents secteurs de notre existence. Cette herméneutique du jugement moral représente une dialectique de la décision singulière sur un horizon d'universalité. Selon cette conception, l'éthique appliquée est une pratique philosophique concrète qui s'intéresse aux problèmes réels, qui confronte directement le sens des actions et la justification rationnelle que nous devons argumenter. Dans ce contexte, la morale a pour étymologie les mœurs, les habitudes, les coutumes et elle interroge les éléments implicites des morales nécessitant un dialogue continu avec autrui. Pour ce faire, J-F. Malherbe exige le respect de trois normes élémentaires que sont l'interdit de l'homicide, l'interdit de l'inceste et l'interdiction de se mentir. Malgré leur pertinence, ces trois normes sont en soi insuffisantes pour fonder le dialogue. À cette démarche élémentaire, nous devons rajouter la prise de conscience de notre propre solitude, finitude et incertitude à l'égard de nos démarches réflexives⁵¹⁷. Si elle est respectée, cette approche a pour but de mettre en lumière la solidarité et la liberté des individus, où chacun doit valoriser la recherche et l'atteinte de sa propre autonomie ainsi que le déploiement de son jugement critique et pratique. C'est exactement ce que vise la techno pédagogie à travers l'usage éthiquement responsable des TIC.

Même si l'éthique possède la même racine étymologique que la morale, nous devons comprendre que nous sommes en fait les héritiers d'une morale dans laquelle la connaissance des valeurs permet de distinguer, par exemple, le bien du mal, le juste de l'injuste. Plus précisément, l'éthique est définie comme une discipline qui réfléchit sur la morale, qui interroge les différents héritages intellectuels et culturels que nous avons reçus, et cherche à les comparer et à les confronter tout en respectant une approche

⁵¹⁷Alain Létourneau, *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, chapitre 1, *L'approche de Jean-François Malherbe : une éthique de la discussion*, p. 79-94

d'universalité. Ainsi, l'éthique appliquée constitue la pratique qui donne naissance au sens de l'action, c'est-à-dire une pratique qui consiste à cultiver la congruence entre ce que l'on dit qu'on voudrait et devrait faire, et ce qu'on fait réellement après un exercice de délibération.

Pionnier de l'éthique appliquée au Québec, Georges A. Legault distingue la morale (différencier le bien du mal et comprendre l'obligation de suivre des règles et des normes) de l'éthique (l'exercice d'un dialogue à la recherche commune de sens). Ce dernier conçoit l'éthique appliquée comme un lieu de co-élaboration de sens et un exercice permettant de trouver la meilleure décision dans une situation conflictuelle, même au risque de défier le droit ou même la morale. Défini comme une conscience toujours située, l'être humain doit concevoir le cheminement éthique sous l'angle de la crédibilité du jugement (non pas de la validité ou de la vérité) puisqu'il doit, pour chaque situation qui l'interpelle, construire le sens moral à partir de sa conscience située. En sens, chaque dilemme est particulier et doit être analysé comme tel. Pour cette raison, l'approche « fondationaliste » apparaît absurde aux yeux de G-A. Legault pour penser baliser ou tenter d'uniformiser l'analyse de problèmes moraux.

Définie comme une philosophie pratique, l'éthique appliquée est par nature pragmatique. La quête du jugement situationnel est rendue nécessaire par le langage et le partage mutuel des expériences de toutes les personnes impliquées. En ce sens, l'éthique appliquée se présente comme un dépassement nécessaire des insuffisances du discours de la méta-éthique dans le domaine moral et invite à repenser la nature même du discours philosophique pour qu'il soit utile et pratique dans la vie sociale. Même s'il se rattache au concept de « dialogue » pour appuyer la démarche éthique et inciter la résolution de conflits par l'approche dialogique entre les intervenants, G-A. Legault se détache néanmoins de J. Habermas (son concept d'éthique de la discussion), préférant développer une grille d'analyse⁵¹⁸ méthodique qui aide à développer, en respectant les étapes prescrites, la capacité de délibération morale de l'éthicien. Cet outil pratique structure et encadre les choix effectués en contexte pratique. Malgré l'importance accordée au

⁵¹⁸ https://ena.etsmtl.ca/pluginfile.php/32972/mod_resource/content/1/grille_CTED.pdf (site consulté le 10/06/2014)

dialogue, G-A. Legault met l'emphasis sur le concept de coopération. C'est l'angle qu'il préconise pour fonder le pragmatisme et le rôle du langage dans la communication, ce qui s'inscrit logiquement dans notre démarche réflexive.

Au final, l'éthique appliquée consiste en une recherche de valeurs justes pour la justification d'une action s'inscrivant dans un cadre concret et circonscrit. Cette éthique est donc plus portée vers la raison pratique, qui cherche à justifier qu'une action est rendue nécessaire dans un contexte donné, reconnaissant du même coup que sa finalité n'est pas de trouver une solution définitive ou dogmatique, mais plutôt d'apporter une proposition de sens judicieuse et valable.

J-F Malherbe et Georges-A. Legault ont en commun la recherche de la réconciliation de l'être humain avec lui-même. Dans le domaine de l'éthique appliquée, soutiennent-ils, le dilemme introduit une tension, une obligation à dialoguer ainsi que l'obtention d'un résultat probant, quoique jamais définitif ou même certain. Les démarches que ces deux chercheurs proposent ont pour but de faciliter l'écoute active, le dialogue constructif, la compréhension mutuelle et la réflexion commune. Afin de surmonter un conflit éthique, tous les individus ont impérativement besoin du dialogue et de la coopération des personnes impliquées pour que chacune d'elles puisse acquérir une pensée autonome et un jugement éclairé. La dualité soulevée précédemment entre le pédagogue traditionaliste et le techno pédagogue exige le respect de cette démarche pour éviter aux deux parties le cloisonnement ou, pire encore, le refus des idées de l'autre. D'ailleurs, en transposant l'approche de messieurs Malherbe et Legault, nous pouvons penser que l'écoute et le dialogue permettraient possiblement de résorber considérablement la dualité entre la pédagogie magistrale et la techno pédagogie. Le conflit de valeurs qui oppose ces deux types de pratique met en lumière le besoin des professeurs de partager leurs différentes conceptions pédagogiques et les valeurs qui soutiennent leurs pratiques pour comprendre que les divergences pédagogiques ne sont pas condamnées à être incompatibles, mais possiblement complémentaires.

L'analyse que nous faisons des technologies de l'information et de la communication s'inscrit dans une perspective pragmatique et dialogique. Elle réunit le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC. Pédagogiquement situés dans une

relation de proximité⁵¹⁹ ces derniers doivent communiquer, interagir, expérimenter, questionner, comprendre et coopérer en contexte d'apprentissage, plus qu'ils ne pourraient le faire, pour les raisons expliquées précédemment, avec l'approche magistrale. En revisitant les paradigmes éducatifs actuels et la nature des usages des TIC afin de réévaluer les conditions d'apprentissage des étudiants du profil Tremplin DEC, l'approche conceptuelle de J-F. Malherbe et Georges-A. Legault correspond à notre démarche pratique. En effet de nombreux dilemmes éthiques portant principalement sur la valeur des usages et l'utilisation à bon escient des technologies⁵²⁰, autrefois inexistant avec l'enseignement magistral, surgissent aujourd'hui avec l'utilisation accrue des TIC en classe. Les étudiants et le professeur peuvent désormais partager une relation techno pédagogique par l'entremise de laquelle ils doivent arrimer leurs réflexions afin de construire conjointement le savoir disciplinaire du premier et innover les pratiques pédagogiques du second. En ce sens, la pratique réflexive pourrait représenter une mise en situation réelle et concrète qui requiert une interaction soutenue et une éthique dialogique entre le professeur de philosophie et l'étudiant. Avant tout reliés par le besoin de surmonter les dilemmes éthiques liés aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage techno pédagogiques, le professeur et l'étudiant du profil Tremplin DEC doivent développer conjointement leur sentiment de compétence techno pédagogique en composant au quotidien avec la présence des TIC (crédibilité des usages et des sources, transmission adéquate du savoir, rétention significative des connaissances).

Pour assurer une démarche techno pédagogique fructueuse qui respecterait les fondements de l'éthique appliquée auxquels nous adhérons, serait-il légitime de penser que le pragmatisme de J. Dewey contiendrait le fondement pédagogique de l'approche collaborative, permettant du même coup d'enrichir la valeur de l'approche techno pédagogique auprès des étudiants du profil Tremplin DEC ?

⁵¹⁹ Considérant l'exigence de l'encadrement et des suivis à faire auprès des étudiants, nous avons moins de groupes d'étudiants à chaque session ce qui favorise la proximité et une meilleure connaissance individuelle des étudiants du profil Tremplin DEC.

⁵²⁰ Pensons entre autres à la distraction que peut causer Internet en situation d'apprentissage, à l'apprentissage disciplinaire principalement ludique et superficiel ou à la compétence limitée de l'étudiant à l'égard de la recherche documentaire. Plus loin dans ce chapitre, nous traiterons en détail chacun de ces points.

3.3 Le pragmatisme de John Dewey : le fondement pédagogique de l'approche collaborative ?

Durant le vingtième siècle, le philosophe John Dewey fut le plus important penseur américain de sa discipline. Inspirée par Charles Sanders Peirce (1839-1914), sa pensée pragmatique consiste en une méthode philosophique directement orientée vers le réel. Contrairement à Platon (-428 à -348) ou aux rationalistes (René Descartes et Emmanuel Kant, entre autres) auxquels elle s'oppose, la théorie philosophique de J. Dewey repart de l'expérience concrète et elle concerne directement la capacité d'agir de l'individu. C'est la raison pour laquelle on lui confère un caractère radicalement empiriste. De ce fait, la priorité est accordée à la réflexion de l'individu sur les implications pratiques de sa démarche.

D'emblée, il n'y a pas de différence essentielle entre éthique et morale chez J. Dewey, qui choisit d'aborder la morale avec un esprit d'expérimentation. En conservant la distinction normes/valeurs, il élabore en détail une éthique située par laquelle il accorde une prévalence à la méthode de l'*enquête*⁵²¹ pour résoudre les problèmes moraux. Par l'entremise d'une approche pratique, J. Dewey désire modifier la conception historique de la philosophie morale. En effet, il lui reproche d'être abstraite et au service d'une élite restreinte. À cet égard, la volonté de changement qu'il affiche pour corriger cette situation constitue la base de son éthique sociale. Le but que le philosophe se fixe est donc de réorganiser la société en questionnant l'éducation et la moralité de son époque, qu'il considère inadaptées au monde contemporain et beaucoup trop théoriques. Pour y arriver, il proposera des réformes éducatives et démocratiques majeures fondées sur l'étude des processus d'évolution entre les théories morales et leur contexte.

L'auteur de *Mon crédo pédagogique*⁵²² préconise la méthode de l'*enquête*. Cette méthode diffère de celle proposée par Jürgen Habermas qui soutient que les valeurs sont avant tout liées à des groupes. Trois types de théories normatives (ce que doit guider nos actions) cherchent à harmoniser les conflits et les désirs :

⁵²¹ Constituée de cinq étapes, la théorie de l'« enquête » cherche à éprouver l'individu dans la réalité qui le confronte. Elle est situationnelle et détermine les fins-en-vue, qui ne sont jamais absolutisées.

⁵²² John Dewey, 1897

1-théorie téléologique (le bonheur est la finalité de l'existence humaine, le *télos*)

2-théorie déontologique (cherche un principe ou des lois de moralité qui subordonne la poursuite du bonheur au bien ; le bien est la finalité de l'existence humaine)

3-théorie de la vertu (le bien et le droit dérivent de l'approbation ou de la désapprobation)⁵²³

Pour trois raisons, J. Dewey se rattache davantage à la théorie téléologique. Premièrement, comme la spécialiste E. Anderson⁵²⁴ le mentionne, «les idéaux du bien permettent à l'individu de se projeter vers un bien futur⁵²⁵». Deuxièmement, toujours selon E. Anderson, les principes du droit obligent de tenir compte de l'intérêt des autres et, troisièmement, l'approbation du spectateur impartial oblige l'individu à examiner les conséquences des actes et leurs motifs. En ce sens, la réflexion sur la morale n'est pas un champ clos ou autonome. En investissant minutieusement le domaine de l'éducation comme il le fait tout au long de son œuvre, J. Dewey soutient que les processus de moralisation sont intimement liés aux conditions et aux conséquences de la conduite, et à l'incorporation, dans les conduites subséquentes, des enseignements tirés des situations précédentes. Ainsi, la morale, c'est l'éducation par laquelle l'individu apprend le sens pratique de ce qu'il fait pour employer immédiatement cette signification dans l'action. Selon cette approche l'éducation vise à former l'intellect et la philosophie pratique doit se définir comme *praxis*. Le fondement de cette philosophie repose sur le concept de l'« expérience », qui met l'emphasis sur les relations situationnelles d'un individu, ses interactions dans son environnement naturel et culturel. Par souci de rigueur, J. Dewey soumet l'éthique au concept d'« enquête » puisque la morale, véritable point pivot, doit unifier l'expérience et sa solution. Du coup, l'éthique de J. Dewey s'avère pertinente si la démarche de l'individu sert les intérêts humains et sociaux. C'est pour cette raison qu'elle est considérée comme une éthique sociale puisque l'homme doit participer concrètement à la condition humaine, intégrer son savoir à ses actions et agir au sein de la collectivité. Selon ce type d'approche pragmatique, la moralité constitue un phénomène social qui

⁵²³ Elizabeth Anderson, *Dewey's Moral Philosophy*, Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2005, p.14

⁵²⁴ Spécialiste de la pensée de John Dewey et professeure de philosophie à l'Université du Michigan.

⁵²⁵ *Idem*, p.19

prend naissance dans des situations sociales particulières et c'est pourquoi l'éthique ne naît pas de coutumes ou de traditions sans être remise en question par la conscience personnelle, qui évalue et filtre les contenus normatifs. La morale fait donc partie de la continuité de l'expérience, car elle s'en nourrit et s'en inspire.

Pour J. Dewey, l'être humain est défini comme un être situé dans un contexte de transaction avec son milieu. Libre, la conscience individuelle et autonome de l'individu évalue et filtre les contenus normatifs. Se situant à l'opposé de l'approche déontologique kantienne, J. Dewey affirme que la morale prend ses racines dans l'expérience.

De plus, la pensée du philosophe américain prône l'unité entre la théorie et la pratique. L'élaboration de sa théorie de la connaissance, qu'il fonde sur la mise à l'épreuve de la pensée dans l'action, cherche à questionner la dynamique de l'expérience. Ainsi, la formation rigoureuse du caractère individuel est le seul vrai fondement d'une conduite morale, qui doit néanmoins chercher à s'actualiser constamment par la confrontation avec la réalité. Par conséquent, J. Dewey juge mauvais de séparer la moralité de la prudence puisque les jugements sont expérimentaux et faillibles, et doivent être évalués en situation car ils ne peuvent être cristallisés définitivement par une règle fixiste. Ainsi, la morale ne peut pas être régie par des principes immuables ou absolus.

La morale est donc concrète et pratique, et les préceptes moraux sont le fruit de plusieurs expériences secondaires. Dans cette optique, J. Dewey préconise le concept d'« expérience » pour concevoir l'activité de la pensée à partir de l'action et en fonction de l'action. Pour ce faire, il distingue l'« expérience primaire » de l'« expérience secondaire ». La première décrit l'homme qui agit et qui expérimente. C'est précisément le monde des valeurs, des croyances et des coutumes prises dans leur immédiateté. En reprenant les termes de l'auteur lui-même, il s'agit d'une présence aveugle car elle est non questionnée. Pour sa part plus authentique, l'« expérience secondaire » représente un moment réflexif constitué par la culture, la connaissance et la situation dans laquelle l'individu se positionne dans le monde. Conséquemment l'être humain est vu et compris comme un être agissant, pro actif et créateur de sens. Étant au cœur d'une logique subir/éprouver, l'individu doit poser des actions contextualisées. C'est la raison pour laquelle J. Dewey soumettra l'éthique, en fait les situations problématiques qui en sont la

base d'expérience, au processus de l'«enquête». Sujets à continuité et à réinvestissement, les principes moraux constituent pour lui des outils d'analyse situationnelle, ce qui lui fait dire que la morale n'est pas la possession de la connaissance du bien et du mal, mais plutôt la découverte, la révision, le réinvestissement et l'amélioration des hypothèses formulées par la culture. Selon cette approche, le bien peut émerger lorsque l'être humain agit concrètement pour améliorer la situation dans laquelle il se trouve. Conséquemment, l'homme est moral quand il réalise son individualité.

L'éthique démocratique que valorise J. Dewey a pour but de servir les intérêts humains et les intérêts sociaux car chaque individu, par ses actions, doit contribuer à la condition humaine. C'est la raison pour laquelle, selon J. Dewey, la moralité est un phénomène social qui naît dans des situations sociales particulières et en continuité avec l'expérience⁵²⁶. Ainsi, la morale se réalise concrètement dans la conduite durant laquelle l'individu doit canaliser ses pulsions, ses désirs, son imagination et sa raison pour participer à la situation et s'engager adéquatement dans l'expérience. C'est en soi une exigence morale. À la lumière de cette posture philosophique, de quelle manière cette conduite doit-elle préparer à l'idéal démocratique ?

La démocratie promeut entre autres les valeurs de liberté, d'interaction et d'égalité, et favorise le développement autant que le partage des intérêts communs entre individus. D'ailleurs, dès son arrivée à l'Université de Chicago, J. Dewey soutenait que l'école devait être désormais considérée comme la clef de la démocratie (elle doit former aux valeurs) et disait du même souffle : «pour qu'une éducation soit morale dans nos écoles, il faut maintenant prendre en considération les problématiques qui secouent nos organisations sociales⁵²⁷». Même s'il deviendra un penseur de plus en plus nuancé au fur et à mesure qu'il approfondira sa réflexion sur la philosophie de l'éducation, nous retenons jusqu'à maintenant l'idée que l'institution scolaire représentait avant tout pour J. Dewey l'assise de prédilection pour la formation du jugement critique, l'identité culturelle et intellectuelle de chaque individu. En plus de favoriser la construction des connaissances générales et disciplinaires l'école a pour fonction, dès le départ, d'enrichir,

⁵²⁶ André Martin, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.9

⁵²⁷ *Idem*.

sur le plan moral, le lien entre l'individu et la société dans laquelle il vit. Au-delà de la nécessité des apprentissages disciplinaires permettant à chaque apprenant de développer un savoir-faire reconnu (des compétences), J. Dewey conçoit le besoin de s'approprier les enjeux moraux d'une formation citoyenne. Dans le but d'interroger la place ainsi que le rôle social de l'école le philosophe pose la question suivante : existe-t-il une continuité pertinente entre l'organisation scolaire et académique permettant aux étudiants de développer des aptitudes et des connaissances adéquates pour réfléchir intelligemment la citoyenneté ? En posant cette question, J. Dewey cherche à décroiser l'institution scolaire et montre ouvertement son refus de la marginaliser comme un lieu parmi d'autres. Il questionne plutôt le lien et la dynamique interne qui doivent unir l'école et la société. En ce sens, l'école devrait-elle favoriser l'expérience démocratique des apprenants et les initier rapidement aux multiples problèmes éthiques qui façonnent la société ? Oui, sans équivoque, dira J. Dewey. Pourquoi ?

À l'éducation revient «la tâche de transmettre la civilisation sociale⁵²⁸» et d'augmenter la capacité d'agir de l'apprenant. En ce sens, l'école poursuit une finalité morale et sociale dont le mandat est d'initier et de préparer les étudiants aux problèmes sociaux et moraux dans le but de permettre une continuation entre l'être social et l'être individuel de chaque individu. À cet égard soucieux de démocratiser l'éducation, J. Dewey s'intéresse à deux thématiques précises : l'éthique démocratique et l'éthique sociale. L'«expérience», le concept de base qui les unit, est définie par J. Dewey comme «un ensemble de relations situationnelles et d'actions interactives entre un être humain pris dans sa totalité et son environnement naturel et culturel. L'expérience humaine est en soi une situation où l'être humain a, d'une part, à subir l'environnement et, d'autre part, à le connaître pour mieux planifier son action»⁵²⁹. Cette définition nous permet de comprendre que la pensée puise ses origines dans les situations concrètes de la vie, qu'elle veut favoriser l'action et le rétablissement de la continuité de l'expérience face aux situations incertaines. En ce sens, pour J. Dewey, la pensée est considérée comme un instrument qui dirige l'action, car «l'homme ne connaît qu'en faisant intelligemment⁵³⁰». Chaque individu doit agir

⁵²⁸ Tsuin Chen, *La pensée pédagogique de John Dewey*, p.151

⁵²⁹ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.14

⁵³⁰ *Idem*, p.15

intelligemment en se confrontant à la réalité (enjeux concrets) et en exerçant une réflexion pragmatique qui sollicitera l'action afin de surmonter, le cas échéant, un dilemme moral ou un problème éthique. C'est pour cette raison que l'école doit initier l'étudiant à la réalité sociale et aux difficultés des enjeux démocratiques, puisque l'éducation a pour but de valoriser la reconstruction continue de l'expérience, laquelle doit être réalisée dans le cadre d'un processus de croissance individuelle et sociale. Selon cette approche, un individu confronté à un problème d'incompréhension ou à un quelconque dilemme se doit d'agir avec pragmatisme en mobilisant les ressources ainsi que les moyens disponibles pour trouver une solution efficace et pratique. C'est par le renouvellement continu des expériences que l'individu peut construire et enrichir ses connaissances ainsi que son jugement.

La réflexion de J. Dewey sur l'éducation est pertinente pour les fins de notre thèse puisqu'elle valorise le renouvellement des pratiques pédagogiques et représente l'enjeu réflexif principal de toute société qui se respecte, qui cherche à mieux comprendre les défis sociaux, politiques, moraux ou éducatifs auxquels elle est confrontée. À cet égard, l'éducation promeut la préparation de la vie en société de l'individu ainsi que le développement d'une réflexion rigoureuse et articulée. Dans le cadre des cours de philosophie dispensés aux étudiants du profil Tremplin DEC, c'est précisément ce que la techno pédagogie et l'usage éthiquement responsable des TIC tentent de promouvoir.

Les nombreuses années que J. Dewey a consacrées à l'élaboration de méthodes d'apprentissage pratiques ont démontré son souci de développer et d'outiller différemment les pédagogues et les apprenants. Son passage à l'Université de Chicago fut d'ailleurs un moment charnière de sa carrière durant lequel il a élaboré les fondements de sa théorie pédagogique et défini la philosophie comme théorie de l'éducation, en affirmant que «l'éducation c'est le laboratoire de la philosophie, et la philosophie, c'est la théorie générale de l'éducation⁵³¹». Cent ans plus tard, en 1997, avec toutefois quelques nuances, nous constatons que les théoriciens du ministère de l'Éducation du Québec s'étaient inspirés de la pensée du philosophe vermontais pour bâtir la réforme Marois, qui misait principalement sur les compétences transversales, l'expérience empirique de

⁵³¹ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.50

l'apprenant et le développement des compétences⁵³². Au tournant du XX^{ième} siècle, ces trois aspects étaient déjà proposés par J. Dewey. Ils furent remis en contexte et ré-exploités pour les besoins de notre époque. Amorcée au début des années 1990, la réflexion sur la réforme de l'éducation avait pour ambition de rénover le système éducatif et revoir le curriculum dispensé aux étudiants pour les préparer aux technologies émergentes et aux particularités du XXI^{ième} siècle. Dans un document du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁵³³, la première rubrique annonce que «les programmes disciplinaires seront élaborés à partir d'une approche appelant au développement des compétences⁵³⁴» et, surtout, «du jugement situationnel et au développement des compétences dites transversales⁵³⁵». L'approche par projets ou par problèmes voulait donc permettre aux étudiants une plus grande autonomie réflexive fondée sur la construction d'une réflexion située, appelant une expérience pratique et l'inclusion d'une diversité de points de vue pour solutionner un problème concret. L'apprentissage doit préparer l'étudiant à la vie citoyenne. D'ailleurs, ce type d'approche est devenu le leitmotiv de plusieurs institutions collégiales qui, comme le cégep de Granby, préconisent la construction des connaissances par la problématisation et l'expérience pratique.

L'individu devient ce qu'il apprend et ce qu'il applique intelligemment. Dans son livre «Education today⁵³⁶», J. Dewey définit avec insistance l'éducation comme un processus de vie personnelle en continuité avec la vie sociale : «c'est parce que la continuité sociale est menacée que l'individu prend conscience d'être un sujet social, autonome et responsable envers les autres⁵³⁷». Ainsi, la continuité sociale est potentiellement menacée par un possible manque de complémentarité (choix, valeurs, projets, intérêts) entre les citoyens. C'est d'ailleurs ce qui permet de confronter chaque individu à une prise de conscience à l'égard de l'engagement nécessaire envers autrui afin d'enrichir la société et faire subséquemment de lui-même un être de valeurs conscient et engagé, qui recherche

⁵³² Conseil supérieur de l'éducation, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, 2003, 76 p.

⁵³³ *Le Renouveau pédagogique : ce qui définit «le changement»*. p.4

⁵³⁴ *Idem*.

⁵³⁵ Conseil supérieur de l'éducation, *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, 2003.

⁵³⁶ Livre publié en 1940.

⁵³⁷ André Martin, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.17

continuellement la construction démocratique de ses expériences. Conséquemment, nous pourrions reformuler simplement la posture de J. Dewey en disant que penser, c'est reconstruire la pensée de façon pratique.

Confronté aux enjeux éthiques de sa société, l'apprenant doit mobiliser ses connaissances pour problématiser, déduire et construire son raisonnement pratique. Changeante en fonction de contextes variables ou d'enjeux spécifiques, la réalité de l'expérience ne peut être fixée durablement puisque «l'être humain connaît et vit en fonction de sa condition humaine naturelle et culturelle, qui évolue constamment⁵³⁸». Par l'entremise de cette citation, J. Dewey affirme que la pensée est au service des valeurs immédiates qu'elle alimente, enrichit et dynamise. Quant à elle la philosophie, par le savoir disciplinaire qu'elle dispense, doit servir à détecter, clarifier, éclairer l'expérience. Du fait d'être pétri par son milieu et sa culture, l'individu apprend et se construit par l'action qu'il réalise. En ce sens, l'apprentissage techno pédagogique par problème (par exemple la liberté citoyenne et la propagande dans les médias) que le professeur de philosophie propose aux étudiants du profil Tremplin DEC d'aborder leur permet d'expérimenter leur condition humaine et leurs valeurs, en plus de construire une réflexion à partir d'une situation vécue.

Concrètement, l'«expérience» est une situation de transaction entre l'homme et son milieu, où la situation représente le critère de vérité toujours à refaire et à renouveler. Considérée comme le centre névralgique de l'expérience, la situation est le point de jonction existentiel entre l'homme et son monde. C'est la raison pour laquelle nous ne pourrions croire que l'expérience puisse être figée, immuable ou déterminée. Selon cette dynamique, l'être humain se construit par l'action qui se renouvelle continuellement, comme si cette dernière engendrait sans répit une nouveauté, une particularité, un nouveau défi ou de nouvelles situations problématiques. C'est cette expérience qu'initie le techno pédagogue dans ses cours de philosophie.

⁵³⁸ André Martin, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.24

Pour appuyer sa conception pragmatique de l'éducation, l'auteur de « *How we think*⁵³⁹ » introduit le « principe de continuité », « l'enquête » et le « principe de transaction ». Dans un premier temps, le principe de continuité permet qu'une expérience soit féconde et signifiante, c'est-à-dire qu'elle amène l'individu à penser et à déployer son jugement critique de même que ses connaissances. Du fait qu'une expérience vécue doit être réinvestie pour demeurer féconde en vue des expériences ultérieures, l'individu a l'obligation de se souvenir de ses expériences passées dans le but de faire ressortir les possibilités du présent pour mieux structurer son futur. La projection vers une fin lui permet d'actualiser consciemment la situation dans laquelle il se trouve. À travers toute expérience consécutive, la conscience individuelle doit chercher la continuité avec les connaissances acquises issues d'expériences antérieures et de connaissances actualisées. Qui plus est, le principe de continuité de l'expérience est avant tout un principe de discrimination, de distinction et de choix entre les expériences qui permettent de concevoir rationnellement leurs conséquences, de sorte que l'expérience est une continuité vivante confrontant l'individu à des situations, des choix ainsi qu'à de multiples possibilités.

Dans un deuxième temps, l'« enquête » est par définition situationnelle. Elle détermine les fins-en-vue. Ces fins ne sont jamais absolutisées puisqu'elles appellent au renouvellement de la pensée. Sous cet angle, la solution d'un problème est toujours une « solution-en-vue » qui permettra à l'individu d'engendrer une nouvelle expérience pratique. Défini par sa liberté et son autonomie, chaque apprenant doit construire ses expériences en recherchant la continuité car, sur le plan expérimental, il ne peut en aucun moment connaître sa fin absolutisée. Cette fin est toujours « à trouver » et porteuse d'une multiplicité de possibles. En ce sens, l'« enquête » représente la forme fondamentale de l'activité humaine, puisqu'elle est la forme spécifiquement humaine de l'activité organique de restauration d'un équilibre entre l'individu et son environnement culturel. De plus, l'« enquête » est un moment de transition entre une situation singulière originelle dont l'attribut principal est l'indétermination et une situation finale marquée par l'unification et la cohérence. De ce fait, le comportement humain est divisé par J. Dewey

⁵³⁹ Livre contenant les conceptions pédagogiques de John Dewey et publié en 1910, traduit par Ovide Decroly, 2004.

en deux catégories : le comportement organique et le comportement humain. Le premier, brute, représente l'environnement physique, tandis que le second représente l'environnement culturel. Ce dernier se comprend comme une transformation du biologique qui permet d'appréhender intellectuellement le monde et le penser de façon critique.

Dans un troisième temps, « le principe de transaction » constitue l'action initiée par l'être humain ou par l'environnement qui produit une réaction sur celui qui la subit. C'est une action réciproque qui s'exerce entre les phénomènes d'une situation donnée, une transaction entre l'être et le monde que J. Dewey décrit lui-même en disant que « l'expérience est une globalité en continuelle transformation⁵⁴⁰ ». Pour réaliser son authenticité tout au long de son existence, l'être humain doit réinvestir sa culture (au sens d'être-cultivé) au fur et à mesure qu'il évolue, car il est le constructeur et le responsable d'une réalité personnelle en continuel changement. Exigeants, ces changements peuvent motiver le renouvellement de l'expérience. Ainsi, dira J. Dewey, la totalité de l'existence dans laquelle l'homme évolue est définie comme un processus de continuité. Malgré ce processus qui semble faciliter la réalisation de soi, le philosophe américain conçoit malgré tout la temporalité comme une source de précarité. En dépit d'une volonté forte de se renouveler et de se réinventer par la culture, rien ne garantit la réussite de l'individu puisque tout peut survenir, changer, se modifier. En effet, le monde (source des possibles) est conçu comme un monde de séquences en évolution et sujet à transformations. Néanmoins, la pensée pragmatique soutient que la conclusion d'une action est la conséquence d'une réflexion puisque l'homme doit diriger l'action en fonction de la situation qui l'implique, en mobilisant ses aptitudes, et sa réflexion ses connaissances. Ce sont d'ailleurs ses aptitudes et ses connaissances qui lui procureront la capacité de réfléchir de manière éclairée.

La pensée est un événement existentiel. Selon la conception de J. Dewey et tel qu'il le dit, l'être humain est considéré comme un organisme en transaction continue avec les possibilités naturelles et culturelles qui l'entourent puisque « le passage de la nature à la

⁵⁴⁰ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.60

culture se fait par le langage et la communication⁵⁴¹». Véritable construction de sens, le langage permet de partager l'expérience avec autrui. Le discours, lui, libère l'homme de son isolement en favorisant la communication avec autrui. Au final, le langage est un mode d'action sociale, un outil avec lequel l'être humain peut s'émanciper et communiquer. Chez J. Dewey, ce passage de la nature à la culture est incontournable par le fait que le langage libère l'homme de la pression des événements en lui donnant la possibilité de les nommer et de leur octroyer un sens. Ainsi, l'individu vit dans un monde où les choses ont reçu, avant lui, une signification. Il peut à son tour les découvrir et les définir. De cette façon, ce dernier s'adapte et se transforme tout en demeurant dans la continuité de son milieu. Chaque individu possède ainsi un héritage personnel, naturel et culturel. C'est par l'entremise de sa pensée que l'individu peut modifier sa structure réflexive et celle du monde quand il découvre, dans ses expériences, l'émergence de multiples significations. En termes proprement philosophiques, on pourrait appeler cette expérience une « adaptabilité réfléchie » durant laquelle l'homme observe, analyse, examine, culturalise et humanise l'environnement dans lequel il vit.

Or, le pragmatisme de J. Dewey met l'emphasis sur l'expérience. Celle-ci est un processus durable pour lequel la conscience de l'individu ne cesse d'être présente, vivante et agissante. Comme le mentionne Richard J. Bernstein dans son livre *Praxis and Action*⁵⁴², il s'agit d'une situation de transaction entre l'environnement (qui supporte l'homme et lui présente des défis) et l'être humain (qui modifie continuellement l'environnement et s'adapte en répondant à ce dernier). L'expérience permet de donner des significations au monde et de donner à l'individu la possibilité de se définir comme une conscience critique ayant la capacité de s'orienter dans ses actions. À cet égard, et pour reprendre les mots de Gérard Deledalle (1921-2003), chercheur chevronné et traducteur réputé de l'œuvre de J. Dewey, « parce qu'elle est une expérience et une logique de l'action, la philosophie de l'expérience est méthode, règle et idéal de la

⁵⁴¹ André Martin, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.68

⁵⁴² Richard J. Bernstein, *Praxis and Action*, 1971

conduite. Elle ne sépare donc pas la théorie de la pratique. Elle est la philosophie vécue; morale et éducation dans l'expérience partagée, la démocratie⁵⁴³».

J. Dewey propose une méthode expérimentale pertinente qui, pour prendre tout son sens, doit s'inscrire dans un cadre démocratique. Reconnu pour être le père de l'instrumentalisme, ce dernier a élaboré une proposition selon laquelle «nous devons concevoir l'activité de la pensée à partir de l'action et en fonction de l'action⁵⁴⁴», de sorte que la pensée est un moyen de signification opérante qui s'élabore dans l'expérience. On ne peut concevoir l'une indépendamment de l'autre au nom de la cohérence et de la complémentarité entre l'expérience et la pensée. De cette façon, J. Dewey cherche à redonner à la pensée une place de première importance. Quant à elle, l'expérience (primaire ou secondaire) demeure le moyen de contrôle et de vérification des constructions rationnelles de l'individu puisqu'une pensée qui n'est pas soumise à l'expérience n'est pas véritablement fondée, ni même en soi valable. Fondée sur des valeurs, des croyances et des coutumes prises dans leur immédiateté, l'expérience primaire cherche à décrire l'homme qui agit et qui expérimente. Pour reprendre les termes du philosophe lui-même, il s'agit d'une présence « aveugle, car non questionnée ». Pour sa part plus authentique, l'expérience secondaire représente un moment réflexif constitué par la culture, la connaissance, la situation où l'individu se positionne dans le monde.

L'individu doit expérimenter pour valider sa pensée, tout en prenant en considération qu'une connaissance, même expérimentée, peut encore évoluer car elle est à prendre, à reprendre, à comprendre et à manier continuellement. Fort de son entendement l'homme utilise son intelligence comme un instrument de transformation sociale permettant de résoudre les problèmes humains auxquels il est confronté. Vivre l'expérience sert à valider l'action, c'est la règle d'or du pragmatisme. À cet égard, quelles sont les étapes d'une bonne expérimentation ?

La théorie de l'enquête cherche à éprouver l'individu face à la réalité qui le confronte. De manière détaillée, J. Dewey décrit successivement les cinq étapes de cette théorie pour

⁵⁴³ Gérard Deledalle, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, p.523

⁵⁴⁴ *Idem*, p.75

réaliser une expérimentation exhaustive. Premièrement, l'observation de la situation permet de saisir une situation devenue problématique pour laquelle l'individu procède à une cueillette de données. Cette cueillette lui permettra ensuite de circonscrire les difficultés dévoilées dans l'expérience primaire. De cette façon, tout acte de connaissance débute par l'examen des choses durant lequel l'individu prend conscience qu'il vit une expérience en situation. Conséquemment, la problématique visera à stimuler la pensée puisqu'elle est au cœur d'une situation existentielle.

Deuxièmement, l'analyse des relations en situation permet de vérifier la récurrence d'une situation. C'est l'étape de l'investigation de l'expérience personnelle. Le but est d'analyser ce qui influence la perception humaine dans la situation (humeur, désirs, intérêts) pour éclairer davantage l'expérience réflexive. L'aspect affectif ne doit jamais être nié ou négligé car il peut créer un mur entre le sujet qui « expérimente » et la nature « expérimentée ». Cette seconde étape en est aussi une de remémoration, car «on essaie de définir le plus de liens spécifiques possibles qui unissent ce que nous faisons en une séquence continue⁵⁴⁵». Respecter cette méthode telle que la conçoit J. Dewey permet de structurer correctement l'organisation intellectuelle et aider la discipline de l'esprit.

Troisièmement, les suggestions d'hypothèses ont pour but de faire émerger des suggestions afin de remédier au problème vécu. La solution appliquée n'est jamais finale puisqu'elle est en mouvement, tout comme la situation qui est pensée, vécue, reprise. C'est ce qui fera dire à J. Dewey que la fin est avant tout la projection des conséquences possibles où le principe de continuité s'applique. Pour préciser les fins possibles qui rétabliraient éventuellement la situation par l'action, les fins doivent être évaluées en fonction de leurs conséquences. Ainsi, le jugement de valeur est important chez J. Dewey et «l'expérience est une force propulsive⁵⁴⁶». On ne peut juger la valeur de l'expérience que par sa direction et son point d'application, si bien qu'une fin valorisée est choisie par délibération et se veut prescriptive. Pour mener correctement l'enquête, une continuité entre les faits observés et l'évaluation des fins est nécessaire. Il est donc impératif de

⁵⁴⁵ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.85

⁵⁴⁶ *Idem*

retenir, pour respecter la logique de la pensée du philosophe, que les valeurs ne sont pas absolutisées, mais relationnelles.

Quatrièmement, les propositions sont relationnelles et les idées sont des instruments qui réorganisent le monde, permettant à l'individu de se situer face aux choses et en le confrontant pour tester si les conclusions projetées sont des expériences possibles.

Cinquièmement la conclusion, comme terme de l'enquête, vise à adopter des idées éprouvées depuis l'expérience conflictuelle jusqu'à l'expérience intégrée. Rendu à cette étape, l'individu est devenu opérationnel dans l'action et dans ses engagements. Ainsi, la connaissance acquise constitue la fin de l'enquête car elle permet une possession directe des significations. C'est la raison pour laquelle la pensée doit fonctionner en vue de l'action car elle débute avec des difficultés (des situations-problèmes), non pas avec des prémisses.

Les cinq étapes décrites précédemment mettent en lumière le fait que, pour J. Dewey, l'homme est un être culturalisé et toujours en situation de transaction (en mouvement, en action) dans le monde. Les préceptes moraux que nous retrouvons dans la société sont le fruit d'expériences secondaires antérieures élaborées dans un groupe. Cette élaboration se transmet consécutivement d'une génération à l'autre. Ainsi, la morale se veut concrète et l'expérience est, quant à elle, une dynamique de « subir » et d'« éprouver » où l'homme est toujours situé dans une action à poser, simultanément vecteur et agent de pouvoir. Or, la techno pédagogie repose précisément sur ces cinq étapes pour construire le savoir philosophique des étudiants du profil Tremplin DEC, qui ont le besoin d'acquérir le savoir disciplinaire, mais aussi et surtout l'initiation à la démocratie. La problématisation par l'expérience est centrale dans le changement des paradigmes pédagogiques et permet de se distinguer nettement de l'approche magistrale cantonnée dans la théorie et les dilemmes hypothétiques.

L'éthique n'a de sens que dans un cadre démocratique et elle doit être soumise aux rigueurs de l'enquête logique. Les jugements de «valuation» sont nécessaires pour prescrire les fins de l'enquête et les principes moraux sont des outils d'analyse situationnels, non des règles à suivre. L'individu doit s'engager dans l'action et

s'impliquer activement puisque l'action réfléchie peut rétablir la situation problématique en unifiant l'expérience à sa solution. Concrètement la morale n'est pas, pour J. Dewey, la possession de la connaissance du bien et du mal, «mais la découverte et la révision, l'amélioration des hypothèses formulées par la culture⁵⁴⁷». Ainsi, comme le dit J. Dewey, le bien apparaît lorsque l'homme améliore la situation et quand il enrichit son expérience, pour laquelle les «estimations de valeurs» jouent un rôle incontournable dans toute conduite délibérée, que celle-ci soit individuelle ou collective : «all deliberate, all planned human conduct, personal and collective, seems to be influenced, if not controlled, by estimates of value or worth of ends to be attained. Good sense in practical affairs is generally identified with a sense of relative values⁵⁴⁸».

L'éthique de J. Dewey est reconnue seulement si elle sert les intérêts humains et sociaux. Ce dernier valorise une éthique intimement sociale par laquelle l'individu doit participer à la condition humaine. De ce fait, la moralité est un phénomène social qui prend naissance dans des situations sociales particulières et c'est la raison pour laquelle l'éthique ne naît pas de coutumes ou de traditions sans être remise en question par la conscience personnelle qui évalue et filtre les contenus normatifs. Pour J. Dewey, qu'en est-il maintenant du contenu de l'expérience éducative et de ses enjeux ? Et quels liens pourrions-nous faire avec la techno pédagogie ?

Éduquer, c'est transmettre à l'apprenant un pouvoir de direction. En effet, l'expérience éducative est capitale du fait qu'elle constitue les bases d'une démocratie épanouie et c'est ce qui permet à l'étudiant d'attribuer un sens au monde dans lequel il vit. Cette expérience est par nature profondément éducative puisque l'expérience philosophique est méthode, règle et idéal de conduite selon J. Dewey. Elle ne se sépare pas entre la théorie et la pratique. Au contraire, elle les unit. Dans un tel contexte, l'éducation sert à reconstruire les idées de l'étudiant et ses jugements. En ce sens, le processus éducatif poursuit le but d'unir l'individualité et la collectivité pour «permettre à l'homme d'actualiser ses forces afin de comprendre les relations qui existent entre ce qu'il est et ce

⁵⁴⁷ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.106

⁵⁴⁸ John Dewey, *Theory of valuation*, p.2

que la société lui propose et l'oblige à être pour faire⁵⁴⁹». Ainsi, comprendre ces liens permet à l'étudiant de perfectionner son expérience situationnelle. Justement, apprendre par l'expérience c'est faire de la connaissance un moyen permettant à l'homme d'analyser les causes et les effets qui existent entre les phénomènes naturels et sociaux. De cette façon, l'individu peut mieux comprendre sa place ainsi que son rôle dans la société.

L'approche pragmatique que propose J. Dewey considère sérieusement la psychologie fonctionnaliste, définie comme étant les processus psychologiques de l'être humain qui constituent un ensemble d'outils et de moyens nécessaires permettant de résoudre des problèmes d'adaptation. Selon cette conception, l'apprenant a besoin de faire des expériences par l'entremise desquelles il s'adapte, se remet en question et se réalise. Mis en contexte académique, le fonctionnalisme conçu par J. Dewey demanderait de situer l'étudiant au centre de ses apprentissages car «la psychologie a comme objectif de découvrir les interactions concrètes entre la conduite humaine et les conditions environnantes qui déterminent les conséquences réelles des désirs et des buts⁵⁵⁰».

Dans le but de permettre à l'étudiant de se développer adéquatement, l'approche académique ne doit pas tomber dans les pièges de l'enseignement magistral traditionnel où l'apprenant demeure la plupart du temps passif à prendre des notes de façon machinale et à mémoriser comme un automate un contenu disciplinaire qu'il doit assimiler et répéter le jour de l'examen sommatif⁵⁵¹. Contraindre l'étudiant à prendre des notes ou le confiner à s'asseoir sur une chaise ne constitue pas une pratique pédagogique propice à l'éclosion de ses capacités morales, sociales ou intellectuelles. Pour J. Dewey, un pédagogue doit plutôt recourir à des stratégies innovantes pour s'assurer d'interpeler, d'éveiller, de stimuler et titiller l'apprenant et le faire bouger. L'objectif recherché par ce type d'approche n'est pas d'imposer un contenu théorique qui serait astreignant, mais plutôt d'inculquer l'intérêt et la passion d'apprendre par soi-même en exploitant les impulsions

⁵⁴⁹ André Martin, *Le concept d'expérience chez J. Dewey et la problématique de l'éducation morale*, p.123

⁵⁵⁰ Nicolas Bernier, *John Dewey et la théorie de la valuation, quelle pertinence pour l'éthique appliquée aujourd'hui*, p. 84

⁵⁵¹ Cette manière d'évaluer est douteuse, car l'étudiant apprend et mémorise sans nécessairement comprendre le contenu ni la portée de sens de la théorie. Ce dernier peut donc réussir sans comprendre puisqu'il a su mémoriser et répondre au moment opportun, celui de l'examen.

et les désirs de l'apprenant, et en développant son autonomie. Pour y arriver, l'étudiant doit être le principal artisan de ses apprentissages. Il doit avoir le souci de construire son savoir et actualiser sa volonté. De cette façon, la relation entre l'étudiant et le professeur n'est plus celle où ce dernier incarnerait la connaissance de façon incontestable. Il s'agit plutôt de préconiser une relation de proximité par l'entremise de laquelle le partage des connaissances et des questionnements entre le professeur et l'étudiant est valorisé afin de créer une complicité stimulante. Ainsi, l'éducation ne doit pas se faire par mimétisme ni par comparaison. Elle doit naître d'une stimulation intérieure et d'une volonté d'apprendre. En ce sens, l'étudiant doit pouvoir développer des habitudes qui l'éprouvent pour l'amener à découvrir son potentiel et ses talents. Considéré comme une figure d'appui, le pédagogue a le mandat d'accompagner l'étudiant et le considérer comme un agent producteur de savoirs, de significations et de valeurs. Ainsi, ce dernier doit être accompagné et instruit en vue d'une participation citoyenne active et responsable. C'est la raison pour laquelle l'éducation doit être considérée comme une expérience personnelle en continuité avec l'expérience sociale puisque l'étudiant doit comprendre qu'il a dès maintenant le défi de développer ses potentialités par la culture qu'il apprend et incarne en vue d'une éventuelle participation citoyenne. Au final, dira J. Dewey, l'école est valable, utile et pertinente si elle s'intègre dans la vie pratique de l'étudiant en combinant la pensée à l'action. L'éducation doit donc s'inscrire dans un cadre démocratique et mettre en valeur l'émerveillement et l'expérience de la découverte chez l'apprenant. Pour y arriver, J. Dewey préconise une éducation démocratique qui permettra de préparer l'individu à la vie en société.

Joindre ensemble l'éducation⁵⁵² et la démocratie a pour objectif d'enrichir la liberté de penser, valoriser le pouvoir de décider et maximiser la puissance d'agir de l'apprenant. En insistant de la sorte sur cette démarche pratique durant le parcours scolaire, J. Dewey cherche à mettre en lumière les finalités de l'école, qui sont la démocratie et la socialisation. Dans ce contexte, l'apprenant doit prendre conscience du sens et de la valeur de ses choix, s'engager et être pro actif, réfléchir au sens à donner à ses actions et

⁵⁵² Et, conséquemment, l'enseignement de la philosophie.

chercher à justifier adroitement ses intentions. Cependant, pour quelle raison J. Dewey croit-il important de promouvoir l'instrumentalisme ?

La logique instrumentale est d'abord évolutionniste et cherche l'analyse de la pensée. Selon J. Dewey, les idées représentent des instruments qui permettent de mieux vivre car elles facilitent la compréhension des problèmes philosophiques. En ce sens, l'instrumentalisme cherche à transformer les conditions de vie au moyen d'une enquête intelligible. Au départ, le philosophe américain se place dans une perspective darwinienne d'évolution, que ce soit au niveau des conditions de la philosophie, que des méthodes et de l'objet de ses recherches disciplinaires. Ainsi, la philosophie doit évoluer pour accompagner simultanément l'évolution de l'être humain et celle du monde, et lui donner un sens pertinent. Pour ce faire, la pensée doit toujours s'actualiser pour solutionner les problèmes actuels. D'une façon méthodique, trois étapes successives doivent être considérées et comprises : a) la philosophie est un processus continu car la fixité est rejetée, b) les théories deviennent maintenant des hypothèses à tester, c) pour philosopher, il faut mettre en place des instruments d'enquête sur les faits humains et moraux. Pour arriver à ces fins avec succès, quelle est l'approche pédagogique préconisée par J. Dewey ?

Fondateur de la pédagogie progressive, qu'il base sur une philosophie naturaliste de la continuité et une logique de la mise à l'épreuve expérimentale J. Dewey est, à juste titre, considéré comme un précurseur de renom dans son domaine d'expertise. Son ambition initiale avait pour but de résoudre les deux principaux problèmes qu'il reprochait à l'école : préconiser à outrance l'approche traditionnelle et valoriser de façon abusive la pédagogie centrée sur le contenu. Selon lui, l'approche traditionnelle ne permet pas de faire des liens suffisants entre l'enseignant et les intérêts de l'étudiant, tout comme la pédagogie centrée sur le contenu néglige –voire même oublie– la réalité sociale et économique de la société. Déphasée et nuisible aux dires du philosophe, cette approche a pour conséquences malheureuses de réduire l'impact positif de l'école auprès des étudiants et de cloisonner l'éducation dans la théorie et les idées abstraites. Désirant surmonter ces lacunes par l'entremise de la pédagogie progressive, J. Dewey veut métamorphoser la culture de l'enseignement et démocratiser l'institution scolaire afin de

développer la culture de la créativité auprès de l'étudiant. Pour renouveler les méthodes pédagogiques, il a délaissé l'hégélianisme au profit d'une philosophie de l'action. Conséquemment, ce type d'approche voulait sensibiliser au fait que l'école doit être l'endroit de prédilection pour acquérir de bonnes habitudes de travail et de bonnes habitudes de vie pour que chaque apprenant puisse réaliser pleinement ses capacités et devenir éventuellement un citoyen vertueux et fonctionnel. Pour faciliter l'adoption de cette démarche, le professeur ne doit pas verser dans la compétitivité, la course à l'excellence ni même dans la fascination des plus hauts résultats académiques, mais plutôt valoriser le sens social et démocratique de l'apprentissage. En appliquant cette approche, l'étudiant doit apprendre très tôt l'esprit communautaire et développer le sens de la coopération. C'est la raison pour laquelle l'institution scolaire doit avoir comme priorité de former des citoyens en devenir et non pas former des techniciens qui se contenteraient d'appliquer des règles procédurales sans manifester d'esprit critique.

L'approche pédagogique préconisée par J. Dewey repose sur une «philosophie de l'expérience qui a pour principe le principe de continuité et pour méthode issue de ce principe, l'expérimentation⁵⁵³». En ce sens, l'éducation est à la fois considérée comme une expérience continue où l'étudiant problématise, construit ses connaissances autant que son jugement, renouvelle ses réflexions et elle est pensée –aussi– comme une expérience transactionnelle en raison du partage continu qu'il fait de ses connaissances avec autrui. Ainsi la pédagogie promue est une pédagogie de l'intérêt qui valorise la motivation et la curiosité intrinsèque de l'apprenant, car «l'intérêt authentique en éducation est ce qui accompagne l'identification, par l'action, du moi avec quelque objet ou idée, en raison de la nécessité de cet objet ou idée, pour que le moi continue à s'exprimer⁵⁵⁴». La pédagogie proposée par J. Dewey prend donc en considération le «concept de l'effort». L'étudiant doit confronter la difficulté vécue en situation de problématisation et la transformer afin de la rendre conforme au résultat recherché. Cette approche cherche à maximiser le pouvoir d'initiative et le sens de l'autonomie de l'individu. C'est la raison pour laquelle la volonté de l'apprenant de vouloir se

⁵⁵³ Gérard Deledalle, *John Dewey, Pédagogues et Pédagogies*, p.10

⁵⁵⁴ *Idem*, p.13

comprendre dans la continuité de ses apprentissages est importante, car elle représente une condition élémentaire pour l'acquisition des savoirs généraux et disciplinaires.

Au lieu d'imposer une mémorisation mécanique des contenus théoriques, les propositions pédagogiques de J. Dewey veulent exploiter les impulsions de l'apprenant, considérer ses intérêts, ce qui le titille et le motive pour le situer, lui, l'étudiant au cœur de sa formation, dans un contexte qui facilitera ses actions et ses initiatives intellectuelles et pratiques. Souvent le problème, déplore le philosophe, repose sur le fait que l'école apparaît comme un milieu coupé de la vie et dépourvu de lien pertinent ou concret avec la réalité pratique.

Encore aujourd'hui, pour bon nombre d'étudiants, l'institution collégiale québécoise entretient souvent cet écart entre la théorie et la pratique, si bien que plusieurs d'entre eux dénoncent le fait d'avoir été mal préparés à la réalité professionnelle ou sociale qui les entoure. Ce constat ferait donc dire à J. Dewey qu'en pareil cas, l'école manque à sa mission de bien préparer l'individu à la société de demain, aux tâches qu'il devra effectuer et au jugement réflexif qu'il devra démontrer. La culture du savoir appliqué devrait être valorisée davantage.

L'approche de J. Dewey demeure à ce jour très actuelle. En effet, l'ambition des réformes⁵⁵⁵ de vouloir repenser l'école vise à mieux préparer l'étudiant et l'amener à réfléchir sur la société d'aujourd'hui et celle de demain à travers ses défis pédagogiques, éthiques, sociaux et politiques. C'est d'ailleurs ce qui préoccupe actuellement les fonctionnaires québécois de l'éducation qui tentent d'améliorer la qualité et la profondeur des contenus éducatifs, comme en témoigne le rapport Demers⁵⁵⁶ publié en juin 2014 ainsi que la consultation publique mise en place au mois de septembre 2016 par la ministre responsable de l'Enseignement supérieur, Hélène David. Pour espérer atteindre des résultats tangibles et propices dans le cadre de pareilles démarches, dira J. Dewey, il faut faire de l'école une institution qui reflète la vie et la réalité de la société, offrir aux étudiants l'esprit de service et les règles de conduite efficaces. Concrètement, il faut se soucier d'inculquer prioritairement le savoir-être et, ensuite, le savoir-faire de façon cohérente et pratique.

⁵⁵⁵ Pensons aux réformes Robillard et Marois.

⁵⁵⁶ Le rapport de Guy Demers nommé dans le deuxième chapitre.

Selon l'expression anglaise consacrée, la méthode d'apprentissage que propose J. Dewey se nomme «Learning by doing» et cherche à mettre l'étudiant en situation de discipliner ses impulsions en les «expérientant». Ce dernier doit chercher l'unité de sa pensée et de son action (entretenir une proximité entre l'école où il apprend et sa vie extérieure) et doit représenter la visée unificatrice de l'institution. L'information, la discipline et la culture représentent précisément les composantes de cette croissance selon lesquelles former, c'est préparer consciencieusement à la vie en société. En mobilisant conjointement la réflexion et l'action, J. Dewey affirme que «la pensée ou la réflexion consiste essentiellement à transformer une situation où l'expérience de l'obscurité, des heurts, des désordres de toute espèce doit cheminer vers une situation claire, cohérente, stable et harmonieuse⁵⁵⁷». Cette citation signifie que la pensée se déploie entre la tension initiale introduite par la confrontation à un problème pratique et la recherche subséquente d'une solution concrète et applicable. À cet effet, voici les quatre étapes de la réflexion que propose le philosophe américain :

- 1-les suggestions où l'esprit « voit » une solution possible
- 2-l'intellectualisation de la difficulté qui est directement sentie ou «expérientée» qui doit être formulée en un problème à résoudre.
- 3-l'utilisation d'une suggestion après une autre comme idée directrice ou hypothèse pour guider l'observation et d'autres opérations dans la collecte des faits
- 4-la mise à l'épreuve de l'hypothèse par une action réelle ou imaginée

À travers ces quatre étapes, l'idée constitue un moyen de transformation de l'expérience. Cette conception s'oppose totalement à celle de Platon, par exemple, qui valorise le dualisme et la fixité des essences. Pour J. Dewey, la conception platonicienne est jugée fausse et farfelue, voire même inappropriée car elle ne saurait servir la dynamique scolaire qu'il préconise activement. Ainsi, la pensée et la pratique ne doivent pas constituer deux mondes différents et opposés, mais chercher à s'imbriquer pour se

⁵⁵⁷ Gérard Deledalle, *John Dewey, Pédagogues et Pédagogies*, p.23

compléter puisque le développement de l'expérience résulte de l'interaction et signifie que l'éducation est essentiellement un processus social.

La méthode d'apprentissage « Learning by doing » est fondée sur l'expérience, un concept opératoire de l'éducation nouvelle valorisant la prise de conscience de l'apprenant plutôt qu'une imposition aride du savoir. En ce sens, l'expérience se veut un processus durable où la conscience ne cesse d'être présente, vivante et agissante et dont les deux conditions maîtresses sont la continuité et l'interaction, ce que nous ne retrouvons pas dans l'approche typiquement magistrale. Comme l'affirme lui-même J. Dewey, « c'est seulement quand le développement du sujet se fait selon une direction qui est un progrès ininterrompu que le développement obtenu répond au critère de l'éducation nouvelle⁵⁵⁸ » et qu'« il faut que l'expérience soit synthétique autant qu'analytique car elle peut à tout moment engendrer des exigences de coordination et d'interaction entre les divers aspects du savoir. Elle sera expérience réelle et féconde⁵⁵⁹ ».

La vision éducative de J. Dewey conçoit l'école comme une société embryonnaire. Il importe donc de rendre chaque apprenant capable d'effectuer un travail intelligent et consciencieux pour « développer des qualités actives d'initiative, d'indépendance et d'ingéniosité pour éventuellement développer, par une participation citoyenne, la démocratie⁵⁶⁰ ». La valeur de la liberté constitue le fondement de l'expérience et devient indissociable du développement de l'intelligence, de la réflexion et de la responsabilité individuelle. Elle est pensée comme étant au service d'un effort créateur sans être une fin en soi et elle est la condition d'existence de toute fin.

Durant ce processus d'apprentissage, le rôle du professeur (du maître dans le langage de Dewey) est d'alimenter la curiosité de l'apprenant. Du fait que l'éducation soit une expérience continue autant qu'une reconstruction incessante de l'expérience de l'apprenant, de l'école et de la société, elle est centrale pour le maintien du processus d'existence. Ainsi, l'éducation représente le renouvellement des significations de

⁵⁵⁸ John Dewey, *Expérience et éducation*, p.23

⁵⁵⁹ *Idem*, p.25

⁵⁶⁰ *Idem*, p.15

l'expérience par un processus de transmission ininterrompu entre le professeur et l'étudiant.

Le livre intitulé «Éducation et démocratie⁵⁶¹» constitue le traité pédagogique de J. Dewey dans lequel il définit sa conception de l'éducation. La pédagogie représente un principe pratique et non plus seulement un outil préparatoire ou complémentaire que le professeur doit maîtriser. C'est principalement pour cette raison qu'il a rédigé ce traité de pédagogie, son seul du genre⁵⁶².

Dans ses analyses éducatives, J. Dewey se distingue aussi des idées de J-J. Rousseau. Premièrement, la philosophie sociale qu'il promeut doit s'inscrire dans un cadre démocratique où chaque individu doit éprouver ses idées personnelles. Deuxièmement, sa conception de la philosophie de la nature est celle d'une nature réfléchie par la science. De cette façon, il importe de viser le principe de continuité (école-société, enfant-adulte, individu-groupe) qui assurera le prolongement de l'enseignement dans le temps de l'apprenant. D'un point de vue personnel et collectif, l'éducation représente une reconstruction continue de l'expérience par laquelle l'expérience constitue la méthode fondamentale du progrès et de la réforme de la société. Prendre conscience, connaître et agir de façon pragmatique constituent des actions à renouveler continuellement.

Selon la conception du philosophe américain, le principe de renouvellement par l'expérience se réalise par la recreation des croyances, des idéaux, des espoirs, des bonheurs, des malheurs et des habitudes. Du coup, l'éducation est le moyen propice pour favoriser cette continuité sociale. L'action d'éduquer constitue donc un legs générationnel où la transmission des connaissances a pour but d'assurer la continuité de la société et son épanouissement. La société, selon J. Dewey, existe par transmission et par communication. Cette communication est nécessaire et la culture doit permettre de réunir, structurer et baliser les individus. En ce sens, l'éducation doit permettre l'épanouissement de la culture et le développement du sentiment d'appartenance. Comme le mentionne l'auteur lui-même, «l'éducation est à la vie sociale ce que sont la nutrition

⁵⁶¹ Publié initialement en 1916 et maintes fois réédité au XX^{ième} siècle.

⁵⁶² En 1938, dans son livre « Expérience et éducation », John Dewey précise sa pensée sur l'éducation et en profite pour répondre à ses nombreux détracteurs.

et la reproduction à la vie physiologique⁵⁶³». C'est donc dire une nécessité. En insistant à ce point sur l'harmonisation de l'expérience, de la théorie et de la réflexion, J. Dewey exprime sa plus grande crainte de voir les gestionnaires et les professeurs des écoles isoler l'expérience pratique et les voir prôner l'acquisition d'un savoir essentiellement théorique et livresque. Pour être véritablement étoffée et riche de sens, l'éducation doit toujours se fonder sur l'expérience pratique.

En ce sens, l'éducation revêt une fonction sociale importante. Il faut donner aux éducateurs la possibilité de traiter habilement des moyens par lesquels un groupe social puisse avoir la capacité d'élever progressivement ses membres pour leur faire acquérir la forme sociale qui leur est propre et l'opportunité de penser l'amélioration de leur condition. L'apprentissage théorique formel, à lui-seul, ne peut permettre d'atteindre cette finalité. Ainsi, en respectant les propositions de J. Dewey, l'éducation s'assure d'être un processus de développement, d'enrichissement et de culture durant lequel l'individu doit viser la croissance de ses connaissances et de ses actions (à partir de la réalité qui le confronte, comment l'étudiant peut-il intégrer des connaissances qui lui permettront de bien comprendre les enjeux et ses besoins ?). Ainsi, chaque individu est appelé à vivre une expérience d'apprentissage qu'il doit transformer en réflexion adaptative. Pour y parvenir, chaque apprenant ne doit faire qu'un avec son environnement puisque celui-ci comprend les conditions qui stimulent ou inhibent les activités de l'individu.

Il importe de distinguer l'«apprentissage» de l'«enseignement éducatif». Les confondre causerait une confusion de sens et de compréhension qui empêcherait de mener à terme la démarche pragmatique. Selon J. Dewey, l'apprentissage concerne l'individu façonné de l'extérieur (conformité avec le milieu et ses attentes, ses standards), tandis que l'enseignement éducatif représente l'individu façonné de l'intérieur où la connaissance intériorisée qu'il a reçu à l'école par l'entremise de ses apprentissages lui permet de se déployer de façon autonome. De cette manière, l'école représente un environnement social riche et varié dans lequel J. Dewey distingue trois caractéristiques spécifiques. Premièrement, l'école doit fournir un environnement simplifié et amener l'apprenant à

⁵⁶³ John Dewey, *Éducation et démocratie*, p.44 (traduction de Gérard Deledalle)

comprendre la vie en société. Deuxièmement, elle doit empêcher les éléments ou les individus négatifs (les détracteurs) de prendre trop de place. Ainsi, elle lutte pour valoriser et conserver le pouvoir autant que la force de l'étudiant motivé à se dépasser. Dans le langage de notre époque, on pourrait faire un lien ténu avec le concept de « discrimination positive ». Troisièmement, l'école doit décroisonner l'individu du groupe duquel il provient (l'émanciper) pour l'inclure et l'éveiller à la société élargie dans laquelle il vit. Théoriquement, c'est parfait. En pratique, cependant, cette tâche est difficile et complexe à réaliser, entre autres, en raison de la courte durée d'un cours de philosophie⁵⁶⁴. Néanmoins, c'est l'un des grands défis que tous les professeurs et dirigeants devraient valoriser quotidiennement afin d'exiger de la part des étudiants le développement d'une réflexion philosophique de second degré qui surpasserait l'opinion et le sens commun, qui sont souvent légion dans les travaux des étudiants.

Pour J. Dewey, l'école représente non pas un lieu de conditionnement astreignant, mais un « moyen de direction ». Pour ce faire, le professeur (qui coopère avec l'étudiant) a pour mandat de le diriger et de le guider en prenant soin de lui laisser un rôle prépondérant et, surtout, encourager l'initiative durant ses apprentissages. La priorité du professeur est l'atteinte de ce but. L'encadrement offert cherche à ordonner correctement l'apprentissage, c'est-à-dire de maintenir l'équilibre pour la prochaine action de l'apprenant. Ainsi, tout apprentissage ne doit pas être statique ou limité à une situation ponctuelle ni même à une situation hypothétique, mais il doit toujours être pensé en vue d'un autre projet.

L'apprenant doit avant tout chercher l'acquisition du sens social et moral. Développer sa conscience morale personnelle et se connaître soi-même avant même l'obtention d'une expertise ou d'un statut professionnel importe davantage. Pour J. Dewey, il s'agit- là d'un point essentiel.

En ce sens l'éducation est vue comme un facteur de croissance dont les conditions, précises, se déclinent en deux étapes. Premièrement, l'immaturité. Au départ, l'apprenant confronte la réalité et construit lentement ses connaissances. Dans ce contexte

⁵⁶⁴ Le deuxième et le troisième cours de philosophie dispensés au cégep le sont à raison d'une séance de trois heures par semaine, durant 15 semaines.

l'immaturation n'est pas péjorative, car elle signifie pour l'étudiant son aptitude à la croissance. Elle est donc positive et instructive si nous prenons le concept d'immaturation en soi et non par comparaison. Étant immature, l'individu est un être-en-vue qui apprend des connaissances et des compétences. Il doit apprendre à compter sur lui-même pour s'émanciper.

Deuxièmement, la malléabilité fait de l'individu un être capable de s'adapter et de retenir l'information expérientielle. Ainsi, la capacité de croître dépend de la malléabilité de l'individu et du besoin que nous avons des autres. J. Dewey définit ce concept comme étant la faculté d'apprendre par expérience pour acquérir des habitudes utiles, efficaces et constructives. Ces dernières peuvent faciliter la maîtrise de l'environnement. De plus, ces habitudes permettent l'habitation et la capacité effective de réadaptation d'une activité dans de nouvelles conditions. Encore une fois apprendre, c'est construire en vue d'une prochaine situation pratique qui exigera le réinvestissement du savoir et le déploiement d'un raisonnement critique qui solliciteront les connaissances acquises lors d'expériences passées que le sujet doit réinvestir.

Les habitudes actives font appel à la pensée, à l'inventivité et à l'initiative pour composer le processus éducatif. Ce dernier est un processus continu de croissance dans lequel l'apprenant doit être préparé et conscientisé à la vie adulte. Ainsi faut-il, pour Dewey, unir la réalité présente et actuelle au futur, c'est-à-dire unir les possibilités aux intérêts ainsi qu'aux enjeux immédiats.

Il importe d'insister sur le rôle unique de la matière à enseigner dans le développement des dispositions mentales et morales, car l'éducation procède par instruction en meublant l'esprit de l'extérieur. Pour y arriver l'étudiant doit faire des associations et des liaisons de contenu. Du même coup, J. Dewey partage la posture du philosophe et pédagogue allemand J-F. Herbart (1776-1841), une figure de proue en pédagogie et un modèle de référence pour l'approche pragmatique. Fondateur de la pédagogie en tant que champ scientifique et académique, il a influencé la pratique des sciences et de l'éducation en Europe ainsi qu'aux États-Unis. Son idée principale repose sur le statut d'expérimentation en pédagogie, une idée selon laquelle l'éducation et l'instruction ne peuvent être pensées indépendamment l'une de l'autre. Pour arriver à un résultat probant,

il propose d'identifier les groupes d'idées qui font la pensée. Ainsi, ces groupes seront unis pour constituer un savoir utile et pratique. En respectant cette approche, J-F. Herbart cherche à faire passer chaque apprenant de son état d'individualité à un état d'universalité. Pour ce faire, trois concepts sont requis : a) montrer b) enseigner c) associer. Le premier cherche à examiner scrupuleusement, le second veut formuler des idées concises et le troisième veut maximiser les acquis en vue d'étoffer le volume des connaissances. Par son approche, J-F. Herbart avance le concept de « tact en pédagogie » qui représente l'ambition de transmettre plus naturellement et plus efficacement un contenu théorique tout en refusant de concevoir la théorie comme l'essence de la connaissance et de sa compréhension obligatoire pour penser être érudit, accompli ou sage. Le « tact en pédagogie » cherche à développer la capacité à juger (sur le plan de la réflexivité savoir distinguer l'universel dans le particulier), obtenir le résultat de l'action pour décider efficacement et faire surgir un nouvel état réflexif dans une situation problématique afin de développer des outils d'analyse. Et, finalement, atteindre une compétence qui se comprend par le fait de valoriser l'imprévu d'une situation (s'exposer à sa vulnérabilité) pour réfléchir davantage. En ce sens, l'apprenant ne doit pas se rabattre sur ses vieilles connaissances ou ses vieilles habitudes routinières pour solutionner de nouveaux problèmes. Au contraire, il doit tenter de penser autrement pour agir différemment tel que pourrait le proposer la triade passé-présent-futur. Le passé ne doit pas être coupé par la conscience. Le présent, qui va de l'avant, inclut le passé à condition de l'utiliser pour diriger son mouvement. Quant à lui, le futur doit être vu et compris comme le passé du présent et non pas comme un monde révolu, ancien, lointain. De cette façon, l'individu peut éclairer plus habilement son futur.

Planche de salut, l'éducation progressive représente la réorganisation et la reconstruction constante de l'expérience. L'expression et la culture de la personnalité, l'activité libre et l'apprentissage par l'expérience constituent ses valeurs de base. De ce fait, une activité est éducative si elle fait prendre conscience à l'apprenant d'un nouveau savoir, si elle l'amène à penser dans le but d'acquérir un pouvoir accru de direction et de contrôle sur son avenir. C'est ce que nous pouvons appeler le cheminement méthodique et bien éclairé de la conscience. Plutôt que de répéter les acquis, les habitudes ou l'histoire, l'apprenant doit chercher à contracter de meilleures habitudes pour devenir une meilleure personne.

Cette conception fait écho au philosophe E. Kant (1724-1804), qui affirmait que l'éducation est le moyen par excellence par lequel l'homme devient homme puisque l'éducation a pour but d'inculquer la moralité, la liberté, la volonté de devenir un sujet digne et libre à part entière. Selon cette approche, la finalité de l'éducation est de permettre à l'être humain de prendre conscience de son humanité (ses forces, son potentiel) puisque l'éducation a pour but de libérer la capacité individuelle et la diriger vers des objectifs sociaux. Ainsi, l'éducation progressive se fonde sur la nécessaire connexion de l'éducation et de l'expérience, car « une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement⁵⁶⁵ ». La situation et l'interaction sont inséparables.

Pour que l'éducation soit signifiante, il importe de construire l'expérience par l'interaction et la continuité, car « c'est la continuité et l'interaction de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience⁵⁶⁶ ».

Parmi les penseurs de l'éducation que nous étudions dans le cadre de cette thèse, Jean-Jacques Rousseau et John Dewey soutiennent le rôle de l'éducation et ses trois buts principaux : le développement naturel, l'efficacité sociale et la culture. Combinés, ces trois buts cherchent à faire de chaque apprenant un individu conscient de son évolution, qui doit chercher à construire son expertise et sa conscience, et qui doit se soucier d'acquérir une culture signifiante. Pour une réussite éducative pleine et entière, disent les deux philosophes, les trois points précédents doivent s'arrimer. J. Dewey affirme spécifiquement que les capacités naturelles fournissent les forces requises de toute éducation et en marquent les limites, car elles ne fournissent pas les fins ni les objectifs de l'éducation. Pour ce dernier l'éducation commence avec les capacités innées, mais l'enseignement n'est pas une affaire d'expression spontanée des capacités innées. Entre J.-J. Rousseau et J. Dewey, une différence néanmoins notable porte sur le fait que pour l'auteur du traité « *Émile ou de l'éducation* », les tendances naturelles sont

⁵⁶⁵ John Dewey, *Expérience et éducation*, p.56

⁵⁶⁶ *Idem*, p.57

fondamentalement bonnes alors que pour J. Dewey, les inclinations ne sont ni bonnes ni mauvaises. Elles le sont plutôt dans l'intention humaine de les utiliser.

Les deux penseurs sont toutefois de connivence sur le fait que l'intérêt et la discipline de l'individu importent sérieusement. Ce dernier participe à l'action en démontrant son souci et son intérêt de modifier son environnement par les conclusions de ses réflexions, pour s'en retrouver modifié à son tour. De cette façon l'apprenant unit l'intérêt et l'objectif, le souci et le projet. Il participe aux conséquences de ses actes qu'il doit assumer. Sans y voir de séparation dans les faits, on nomme phase intellectuelle la phase de prévision objective. Et la phase du souci personnel est quant à elle nommée la phase affective et volontaire. Selon J. Dewey, «l'intérêt et le souci signifient que le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement⁵⁶⁷». Ainsi, l'intérêt est précisément ce qui engage l'homme et représente sa force motrice. Avec persévérance et discipline, l'effort démontré dans les apprentissages doit être investi pour construire ses connaissances en dépit de l'adversité. L'apprenant qui se trouve sincèrement engagé dans sa démarche postule les fins qu'il veut atteindre pour clarifier le plus possible ses actions et ses choix. De cette façon, J. Dewey affirme que la discipline encadre la réflexion qui, elle, précède l'action. C'est la raison pour laquelle l'intérêt et la discipline doivent être harmonisés.

La pensée pragmatique met l'emphasis sur le besoin d'apprendre par expérience, c'est-à-dire établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous, en retour. L'homme est au centre de cette dynamique action-réaction et, comme le mentionne l'auteur de «*Démocratie et éducation*», «la réflexion critique engendre le discernement des rapports de la personne entre ce qu'elle essaie de faire et les conséquences qui en résultent⁵⁶⁸». Dans une telle optique penser, contrairement à ce que pourrait soutenir Platon, c'est expliciter l'élément intellectuel de l'expérience. Conséquemment, la réflexion individuelle constitue l'acceptation de la responsabilité de l'agent qui expérimente activement dans le cadre des expériences ; il y a donc une démarche active et réfléchie. Elle est un exigeant processus

⁵⁶⁷ John Dewey, *Démocratie et éducation*, p.179

⁵⁶⁸ *Idem*, p.199

pour lequel il faut employer le doute à des fins de recherche. Conséquemment, l'expérience réflexive se détaille comme ceci :

- a- perplexité, confusion, doute
- b- anticipation, interprétation
- c- examen soigneux des dispositions pour régler le conflit.
- d- élaboration en conséquence d'une hypothèse provisoire
- e- appui sur l'hypothèse pour planifier l'action.

En insistant sur le fait que la pensée doit favoriser l'accroissement de l'efficacité dans l'action, J. Dewey veut montrer que le contraire cause assurément un problème. Le savoir, coupé de l'action réfléchie, est en réalité un savoir mort car il copie la connaissance sans que l'apprenant s'en approprie véritablement le sens. En débutant par une expérience empirique réelle, l'apprenant peut anticiper un cheminement réflexif fructueux, ce qui fait dire à Dewey qu' «elle consiste à essayer de faire quelque chose et à subir effectivement une conséquence que la chose nous impose en retour⁵⁶⁹». C'est pourquoi l'individu doit avoir une expérience concrète de la situation puisqu'elle le met à l'épreuve pour lui permettre de se situer en connaissance de cause. Le pragmatisme favorise donc la pédagogie de l'erreur, un moment de qualité hautement formatif durant lequel l'apprenant construit ses expériences, sa réflexion et sa compréhension du monde par un effort et des tentatives soutenues.

L'étudiant est avant tout un être humain qui, par l'éducation qu'il reçoit et la réflexion qu'il développe, doit devenir apte et compétent sur le plan moral et social. Encore aujourd'hui, malheureusement, l'école compartimente les cours et les disciplines selon une logique d'efficacité, de rendement et de productivité qui impose une exigence axée sur l'obéissance, la conformité, la recherche de la bonne réponse dans le but d'obtenir la meilleure note qui rendra l'étudiant fier et satisfait de recevoir les félicitations de son professeur. Dans un tel cas, ni la pensée ni la maturité intellectuelle ne peuvent pleinement se déployer, pas plus que l'identité propre du citoyen en devenir. Pour lutter contre cette tendance, dira J. Dewey, l'étudiant doit avoir la capacité (et le réflexe

⁵⁶⁹John Dewey, *Démocratie et éducation*, p.208

continuel) de revisiter et de repenser ses expériences antérieures afin d'évoluer par lui-même, au risque d'être marginalisé pour ne pas être comme autrui ou de ne pas correspondre à la culture de son milieu. En accord avec le pragmatisme, la pensée de l'apprenant doit être créatrice, innovante et pratique. Encore faudrait-il, présentement, que l'institution collégiale se donne les moyens de changer ce paradigme.

Professionnellement, le pédagogue a la responsabilité d'une droiture morale et intellectuelle (faire rigoureusement ce qu'il a à faire en s'élevant à la hauteur des exigences) et d'une grande ouverture d'esprit (accueillir activement les idées, valoriser la diversité dans l'acquisition des connaissances). Il doit aussi avoir l'unité d'intention (plénitude de l'intérêt de l'apprenant, l'intégrité mentale et l'épanouissement de la découverte) et se soucier du sens des responsabilités (se projeter, prévoir les conséquences probables). Ce sont ces critères qu'il doit absolument transmettre aux étudiants pour éviter de concevoir l'apprentissage de manière trop systématique. En respectant cette méthode, le professeur de philosophie se permet d'orienter l'étudiant vers la collaboration afin de lui permettre de construire ses connaissances. Tout compte fait, le contenu scolaire est pensé et dispensé en vue de fins sociales.

3.4-L'actualisation de la pensée de J. Dewey et la techno pédagogie

L'actualisation de la pensée de J. Dewey permet de faire des liens judicieux avec la techno pédagogie. En effet, la prémisse éducative de la techno pédagogie s'inspire étroitement du pragmatisme tel que nous l'avons précédemment décrit dans ce chapitre pour élaborer une nouvelle dynamique entre le professeur et l'étudiant, ainsi qu'une nouvelle culture de l'apprentissage. Dans un premier temps, le techno pédagogue cherche à développer l'usage des TIC et la culture de la créativité de l'apprenant en situant l'apprentissage du savoir disciplinaire dans une philosophie de l'expérience où ce dernier est appelé à s'approprier une question ou un problème, à développer ses compétences d'usager, mobiliser ses connaissances, les réinvestir afin de construire son savoir dans le but de le consolider. Par exemple, la recherche active sur Internet permet à l'apprenant de s'initier à la compétence informationnelle et lui offre la possibilité de se responsabiliser progressivement face à la construction de son savoir : l'objectif est d'apprendre différemment en utilisant les outils technologiques. Dans ce cas, le techno pédagogue ne

délimite plus formellement le contenu disciplinaire à assimiler, pas plus qu'il n'impose les connaissances à retenir comme peut le faire le professeur traditionnel. Du fait d'avoir les conditions d'apprentissage propices pour déployer ses capacités et son désir d'apprendre (non pas contraint, mais pouvant exprimer ses impulsions), l'étudiant du profil Tremplin DEC peut se décrire comme un apprenant pro actif, libre et capable d'utiliser les TIC à des fins académiques. En exploitant son imagination, sa réflexion pratique en situation et en étant confronté à des problèmes réels, l'étudiant peut faire une expérience réflexive immédiate et concrète qui mobilise sa curiosité et ses diverses aptitudes à réfléchir par lui-même. Ainsi, en mobilisant sa créativité par l'entremise des TIC, ce dernier peut exprimer différemment sa compréhension des sujets qu'il étudie et profiter d'un nouveau type d'enseignement éducatif qui le façonne de l'intérieur en développant progressivement son autonomie.

En définissant le techno pédagogue comme un accompagnateur ayant le devoir de créer des situations d'apprentissage favorables et dynamiques, déléguer à l'étudiant la construction de son savoir, favoriser le questionnement et le dialogue, la techno pédagogie applique le modèle d'apprentissage proposé par J. Dewey. En effet l'étudiant doit apprendre par lui-même, mais surtout, il doit comprendre le fondement des problématiques et des dilemmes, ses expériences réflexives, la portée de sens de ses interrogations et l'application concrète de sa démarche. Ainsi, la techno pédagogie valorise l'autonomie, la construction et la réorganisation du savoir. En s'appropriant l'organisation de ses connaissances et les rudiments des TIC, l'étudiant participe activement à son propre devenir.

Dans un deuxième temps, les TIC favorisent le lien social et la coopération entre le techno pédagogue et l'étudiant ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes. En effet, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication permet de décroïsonner l'apprentissage de la philosophie par l'entremise du travail en équipe et le partage d'idées et de réflexions. À cet égard l'approche par projets, fondement du renouveau pédagogique, vise à exploiter la relation de proximité entre les individus et leur complémentarité en situation d'apprentissage. D'un côté, puisque le professeur de philosophie est désormais défini comme un accompagnateur engagé dans le processus

d'apprentissage de l'étudiant la collaboration est, plus qu'une valeur, une pédagogie inclusive qui met l'emphasis sur l'apprentissage formatif durant lequel le professeur et l'étudiant peuvent développer une complicité et partager une solidarité intellectuelle. Le techno pédagogue doit collaborer à la formation de l'étudiant, encadrer sa démarche et l'orienter ponctuellement.

En déléguant à l'étudiant la responsabilité d'utiliser méthodiquement Internet pour enrichir les étapes de sa réflexion, le techno pédagogue doit concevoir que l'autonomie de l'étudiant qu'il cherche à lui faire acquérir à l'égard des TIC n'est pas fortuite et doit se construire progressivement. En effet, les technologies constituent un outil de travail qui exigent, en contexte d'apprentissage, une rigueur et une adresse que l'étudiant ne possède pas *a priori*. En ce sens, le techno pédagogue doit encadrer l'usage académique de l'étudiant et lui partager son expertise dans le cadre d'une collaboration soutenue. C'est, du coup, la communication qui s'en trouve valorisée durant l'apprentissage de l'étudiant.

De plus, la coopération (travail en équipe) entre les étudiants enrichit la liberté de penser de chaque apprenant car le fait de mettre leur intelligence en commun dynamise l'originalité, la qualité et la diversité de la réflexion. Ainsi, la coopération est potentiellement plus enrichissante que l'apprentissage réalisé en solitaire, puisque les étudiants ont l'opportunité de développer entre eux une complicité, une qualité d'écoute, un sentiment d'appartenance en prenant un rôle actif au sein de leur équipe. D'ailleurs, une expérience menée dans le cadre du cours *Philosophie et rationalité*⁵⁷⁰ montre que l'union des forces et le partage d'idées ont favorisé la réussite des trois membres d'une même équipe. Le travail demandé était le suivant : en équipe de trois personnes (le professeur laissait le choix de la composition des membres de chaque équipe), les étudiants devaient réfléchir à la question suivante : La philosophie peut-elle protéger l'être humain du MAL ? Divisée en quelques étapes précises, le travail de réflexion devait se conclure par la conception d'une infographie, c'est-à-dire une synthèse schématisée de la question de départ conçue avec les TIC et la plateforme *esal.ly*. Cette schématisation devait contenir la recherche informationnelle réalisée sur Internet, la définition des concepts soulignés dans la question, la problématisation, le processus

⁵⁷⁰ Au cégep de Granby durant la session Automne 2016

réflexif réalisé en équipe, le choix et l'explication détaillée des arguments en lien avec le contenu du cours enseigné durant la session ainsi que la réponse proposée à la question, que chaque équipe devait justifier. Même si cette démarche de travail diffère de l'approche traditionnelle (travail de recherche et rédaction d'une dissertation dialectique individuellement), le techno pédagogue a néanmoins respecté les devis et les compétences que les étudiants doivent atteindre dans ce cours de philosophie, c'est-à-dire traiter une question philosophique de manière rationnelle. Au départ, les intentions pédagogiques du professeur étaient d'exploiter le pragmatisme et le travail collaboratif permettant de mener à terme une réflexion philosophique cohérente et concertée entre les membres d'une même équipe.

Une équipe composée de trois étudiantes assez faibles (toutes trois avaient une moyenne inférieure à 70%) fut la première à se former. Cette équipe a attiré particulièrement notre attention, car nous doutions que trois étudiantes plutôt faibles puissent concevoir un travail à la hauteur des exigences. Durant la séance de travail, le techno pédagogue n'a cessé de circuler dans la classe pour observer les équipes travailler, conseiller au besoin les étudiants et les étudiantes en répondant à leurs questions. Afin de respecter les exigences du travail méthodique, les équipes devaient répartir la tâche à accomplir et déléguer des responsabilités à chaque membre. Or, l'équipe composée des trois étudiantes plutôt faibles s'est immédiatement investie à la tâche en relisant d'abord la question centrale ainsi que les consignes. Elles ont par la suite divisé la charge de travail en fonction des aptitudes et des intérêts de chacune d'elles. Une première étudiante a reçu le mandat de la recherche informationnelle et conceptuelle sur Internet, en plus d'avoir à concevoir l'infographie finale. Une deuxième s'est quant à elle vu confier la problématisation de la question et le choix des arguments. Finalement, la troisième a accepté de développer l'argumentation et assumer la présentation de l'infographie devant la classe lors du cours consacré aux exposés oraux.

Cette expérience s'est échelonnée sur deux périodes de travail d'une heure 30 minutes chacune, durant lesquelles les équipes devaient s'assurer d'une bonne compréhension de la tâche de travail à accomplir par chacun de ses membres, d'une communication constante et respectueuse ainsi qu'une cohérence méthodologique. Le défi était de

comprendre d'abord la question posée, effectuer des recherches et entreprendre un travail réflexif concerté. La difficulté principale était de réaliser une synthèse réflexive aussi cohérente que précise. Or, les trois étudiantes plutôt faibles ont respecté la méthode de travail, ont posé au professeur quelques questions et demandé ponctuellement de l'aide pour préciser leur démarche et s'assurer de progresser correctement. Il en est rapidement ressorti qu'elles avaient une complicité, une ardeur au travail et une volonté de bien faire car elles avaient, entre autres, la liberté de s'approprier une démarche réflexive, de créer ensemble une infographie et de se compléter. Inutile de rappeler que les tâches de travail furent distribuées en fonction des aptitudes et des intérêts de chacune. En ce sens, la motivation était présente dès le départ puisque chaque étudiante travaillait sur une portion de travail qui l'intéressait et qui mobilisait son talent et ses forces. Malgré cette répartition des tâches, chacune d'elles devait conserver un regard d'ensemble sur le travail de ses autres collègues pour comprendre la progression et le développement du travail d'équipe.

Cette expérience menée à la onzième semaine de la session a mis en lumière qu'une équipe composée de trois étudiantes plutôt faibles, comme nous l'avons précédemment détaillé, a su réaliser un bon travail. Un travail en soi de valeur supérieure à la moyenne des trois étudiantes prises individuellement, pour lequel elles ont su habilement solliciter leurs connaissances, co-construire leur expérience réflexive, développer leur sentiment de compétence et exploiter leur liberté de penser. Positive et très appréciée selon les commentaires reçus, cette expérience s'est avérée concluante car elle permettait à ces étudiantes de concevoir en équipe une infographie originale, créative et personnalisée. La conclusion de cette expérience démontre qu'il fût, dans ce cas-ci, favorable⁵⁷¹ de travailler en équipe avec les TIC car la mise en commun des intérêts et des connaissances, des aptitudes et des idées améliore le résultat académique de chaque membre de l'équipe. Pour ce travail, les étudiantes ont pu développer un lien social, une solidarité ainsi qu'une coopération fructueuse.

⁵⁷¹ Toutefois, nous verrons plus loin que ce type d'expérience techno pédagogique n'est pas toujours garant d'expérience positive et n'engendre pas systématiquement des résultats positifs.

Telle que la conçoit J. Dewey, la finalité de l'approche pragmatique en éducation a pour but de définir l'approche du professeur et de permettre l'émancipation de l'apprenant. Dans son ouvrage «Expérience et éducation» ce dernier soutient, à propos de la nature de la liberté, que «la seule liberté qui soit d'une nature durable, c'est la liberté de l'intelligence et de jugement⁵⁷²». En considérant cette conception de l'éducation, quel serait le rôle du techno pédagogue dans le développement éducatif et philosophique de l'étudiant du profil Tremplin DEC ? De plus, quelle est la nature du rôle du techno pédagogue et celle de l'éthique de l'engagement ?

3.5 Rôle pédagogique du techno pédagogue

Auprès des étudiants du profil Tremplin DEC inscrits en philosophie, le principal défi techno pédagogique du professeur de philosophie consiste à réfléchir à la nature des expériences académiques proposées aux apprenants et choisir des situations d'apprentissage fécondes et créatrices afin de les responsabiliser pour que ces derniers puissent faire un usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication. Contrairement au pédagogue traditionnel qui fonde essentiellement sa pratique enseignante sur l'exposé magistral, le techno pédagogue se distingue de ce type d'approche par ses connaissances spécialisées des TIC, l'usage innovant qu'il en fait en classe et par la proximité collaborative avec les professionnels des services pédagogiques pour éduquer (savoir-être) et instruire (savoir et savoir-faire) les étudiants. Son rôle est donc de planifier le contenu des apprentissages disciplinaires, accompagner la pratique en classe et promouvoir des activités aussi motivantes que signifiantes dans le but d'offrir à l'étudiant la possibilité d'exprimer sa liberté, construire son savoir avec autonomie, créer, penser et enrichir sa pratique réflexive. Pédagogiquement décentré par rapport à l'approche magistrale⁵⁷³, le rôle du techno pédagogue repose sur les valeurs d'innovation, de rigueur, d'entraide, de dévouement et de patience. Nonobstant le fait que la techno pédagogie demeure relativement récente au Québec, de plus en plus de professeurs de philosophie de niveau collégial y adhèrent dans le but avoué de renouveler leurs pratiques

⁵⁷² John Dewey, *Expérience et éducation*, p. 71

⁵⁷³ Le techno pédagogue est décentré dans la mesure où les responsabilités éducatives ne reposent plus uniquement sur ses épaules. La techno pédagogie répartit la charge de travail sur les apprenants et permet au professeur de devenir un accompagnateur plutôt qu'une personne qui dicte un contenu disciplinaire spécifique.

d'enseignement et de repenser leurs valeurs professionnelles. À la lumière de cette conception pédagogique innovante, de quelle manière le rôle du techno-pédagogue se décline-t-il précisément ?

Son rôle se décline en quatre étapes précises. Premièrement, le techno pédagogue doit présenter aux étudiants du profil Tremplin DEC les technologies de l'information et de la communication, questionner ensuite leurs compétences réelles à les utiliser et les interroger subséquemment sur la nature⁵⁷⁴ de leurs usages quotidiens. En effet, notre expérience des trois dernières années auprès des étudiants du profil Tremplin DEC⁵⁷⁵ nous a montré que la forte majorité des étudiants connaît peu ou prou les TIC, la techno-pédagogie et la portée favorable des TIC en contexte d'apprentissage. Recourir en classe à des outils comme le IPAD ou des applications interactives constitue souvent une nouvelle expérience qui s'avère, de surcroît, déstabilisante car les étudiants n'ont pas l'habitude de travailler avec ces outils de façon soutenue. Essentiellement néophytes en matière de recherche d'informations, de connaissances disciplinaires et de pratiques d'apprentissage, la majorité des étudiants est, au bas mot, techno incompetente et essentiellement versée dans un usage ludique des technologies. Or, le manque de connaissances pratiques des TIC comme outils éducatifs combiné à l'absence de formation technologique valable oblige le techno pédagogue à présenter les TIC comme des outils d'apprentissage différents et utiles, à utiliser de manière pragmatique. *A priori*, le rôle de ce dernier est de montrer les possibilités et le potentiel de la technologie en classe, inculquer un usage à bon escient pour les fins du cours, initier les étudiants au travail de recherche, faire connaître les informations disponibles sur Internet, partager avec les apprenants les banques de données et les sites spécialisés en philosophie, et développer la rigueur intellectuelle de l'étudiant au moment de la recherche d'informations ou de connaissances disciplinaires sur le web. Il s'agit avant tout d'un travail de formation et de prévention visant à partager les avantages des TIC lorsqu'ils sont bien utilisées, car tout ce qui se trouve sur Internet, contrairement à ce que plusieurs étudiants sont portés à croire, n'est pas nécessairement crédible ni recevable ; la qualité et

⁵⁷⁴ Ludique, éducative ou communicationnelle.

⁵⁷⁵ Dans le cadre de notre pratique, nous enseignons les cours PHI 101 et PHI 102 uniquement aux étudiants du profil Tremplin DEC.

la profondeur d'un travail réalisé en philosophie repose entre autres sur la compétence informationnelle et l'aptitude à la recherche. Développer cette compétence dans le but de rechercher la bonne information au bon endroit est élémentaire, sans quoi les étudiants ont l'habitude d'opter pour la facilité ou de se contenter de lieux communs⁵⁷⁶. En ce sens, prendre le temps de présenter les TIC pour s'assurer d'une base commune chez les étudiants a pour finalité de les initier à une nouvelle manière d'apprendre ainsi qu'à une façon de travailler plus efficace. Ainsi, l'exploitation de la techno pédagogie dans l'enseignement de la philosophie au collégial introduit une nouvelle compétence que l'étudiant doit acquérir, qui peut enrichir le devis ministériel actuel. La techno pédagogie fait évoluer la méthodologie de travail.

Conséquemment, le techno pédagogue doit initier l'étudiant à la recherche disciplinaire, l'accompagner dans le développement du travail intellectuel et le prévenir contre le manque de crédibilité et de fiabilité à l'égard des sources consultées et retenues pour les fins d'un travail en philosophie⁵⁷⁷. Ainsi, la présentation des TIC en contexte de recherche vise précisément à offrir à l'étudiant du profil Tremplin DEC l'acquisition d'une méthodologie de travail rigoureuse et durable⁵⁷⁸. Honorer ce rôle pédagogique relève du professionnalisme et de la rigueur morale attendues de la part du professeur. En présentant les TIC comme des outils de travail efficaces le techno pédagogue doit, du même coup, questionner et superviser l'usage des technologies en classe, car le divertissement ludique représente une tentation et constitue une source de distraction permanente durant les heures de cours. En questionnant les usages et en les orientant vers des fins expérientielles, le techno pédagogue peut adapter sa préparation de cours, prévoir ses attentes, cerner dès le début de la session le niveau et les capacités des étudiants, et cibler des objectifs réalistes pour la tâche de travail qu'il demandera durant cette même session. Présumer *a priori* les compétences TIC des étudiants sous prétexte qu'ils sont

⁵⁷⁶ La majorité opte pour le moteur de recherche Google et l'encyclopédie publique Wikipédia.

⁵⁷⁷ Ce travail d'initiation est nécessaire. Plusieurs étudiants ne savent pas chercher les informations crédibles ou scientifiques. Nombreux sont ceux à rapporter ce qu'ils trouvent, pensant que toutes les informations se valent. Pour éviter l'amalgame, le techno pédagogue doit présenter les TIC comme des outils de recherche et de connaissances.

⁵⁷⁸ L'acquisition d'une telle méthode est une exigence mentionnée dans le devis ministériel. La techno pédagogie doit donc s'assurer du respect de cette consigne.

continuellement branchés⁵⁷⁹ et en interactions avec leurs amis serait faux, naïf et problématique dans le mesure où supposer les étudiants compétents alors que ceux-ci ne maîtrisent pas les rudiments technologiques risquerait, durant la session et au fur et à mesure que la tâche de travail se complexifie et que le contenu se diversifie, de les décourager et de les maintenir dans une incompétence que nous devons éviter.

Dans le cadre des cours de philosophie enseignés au niveau collégial, les TIC doivent être comprises et utilisées comme des outils de travail facilitant et efficaces pour l'étude, la recherche, la production et la création de contenu. Une initiation détaillée et une présentation structurée sont requises pour encadrer les étudiants dans le but de valoriser le sentiment de compétence qu'ils doivent développer. Or, plusieurs étudiants du profil Tremplin DEC débutent leurs études supérieures en étant démotivés, désengagés ou aux prises avec de sérieuses difficultés d'apprentissage ou d'importants diagnostics. Pour le professeur, ces caractéristiques ajoutent une difficulté supplémentaire dans la planification d'un cours et exige de sa part de la patience, de l'indulgence et de l'écoute. De plus, s'adapter à la nouvelle réalité collégiale pour ceux et celles qui en sont à leur première session représente une source d'insécurité importante car ils changent de milieu académique et n'ont plus leurs repères auxquels ils ont été habitués à l'école secondaire. C'est sans compter les étudiants qui ont toujours éprouvé des difficultés à réussir dans le cadre d'une approche traditionnelle et qui n'ont pas encore assimilé une méthode de travail adéquate. Dans un tel contexte, le rôle du techno pédagogue sera de chercher à concilier tous ces facteurs et proposer aux étudiants de ce profil une nouvelle manière d'apprendre qui se voudra différente mais interactive, stimulante, individualisée et motivante. Recourir à la techno-pédagogie permet au techno pédagogue de modifier la nature des apprentissages et la manière d'évaluer. Cette façon de faire favorise l'augmentation des chances de réussite des étudiants⁵⁸⁰.

Deuxièmement, pour tous les cours de philosophie, le techno pédagogue doit expliquer le contenu et les intentions de la techno pédagogie. En effet, la plupart des étudiants du profil Tremplin DEC en ignorent les finalités. Prendre le temps d'expliquer les avantages

⁵⁷⁹ Des e-natives selon l'expression anglaise consacrée.

⁵⁸⁰ Voir le second chapitre et les résultats des sondages.

des TIC dans le cadre du cours de philosophie et expliciter les possibilités créatives des technologies est une démarche qui a pour but de préciser les attentes et clarifier la dynamique que le techno pédagogue cherche à développer en classe. Les étudiants ont besoin de connaître les attentes du professeur envers eux pour atteindre le mieux possible les objectifs et acquérir adéquatement les compétences fixées par le plan de cours. C'est donc à l'éducation d'une nouvelle culture pédagogique et d'une nouvelle manière d'apprendre que les étudiants sont initiés et à laquelle ils devront s'adapter. Pour ce faire, le techno pédagogue doit démontrer la maîtrise de son expertise.

Troisièmement, le techno pédagogue a un rôle d'accompagnement et d'encadrement. Figure de référence à qui l'étudiant fait confiance, le techno pédagogue doit judicieusement guider les étudiants dans leurs projets collaboratifs et encadrer les compétences qu'ils doivent développer avec l'usage des TIC. Même si, comme nous le verrons plus loin, le techno pédagogue doit apprendre à déléguer et se décentrer volontairement de la posture pédagogique traditionnelle, il ne peut le faire sans avoir préalablement inculqué aux étudiants la base des usages technologiques. Pour y arriver, il doit guider la co-construction des savoirs que les étudiants sont appelés à assumer lorsqu'ils travaillent en duo ou en équipe pour les faire ainsi profiter de ses aptitudes et de ses idées. De plus, le techno pédagogue doit contribuer activement aux activités pédagogiques qui ont lieu en classe, sur Internet en dehors des heures de cours⁵⁸¹. Cette présence « continue » valorise une relation de proximité entre lui et les étudiants. Ceux-ci ne sont pas laissés à eux-mêmes et ensuite sanctionnés de façon coercitive après le dépôt de leurs travaux. Au contraire, le techno pédagogue doit interagir et commenter qualitativement ce que font les étudiants en diffusant des informations complémentaires ou en co-contribuant⁵⁸² aux travaux des étudiants pour les aider à enrichir et améliorer leur processus de réflexion⁵⁸³. Cette dynamique, basée sur la pédagogie de l'accompagnement, permet aux étudiants de concevoir la tâche à accomplir comme un

⁵⁸¹ Pensons par exemple au forum de discussion, au blogue ou au travail partagé en ligne.

⁵⁸² Dans le cadre de notre pratique, nous valorisons l'approche formative basée sur le travail Google doc. Ce module interactif permet, par exemple, de travailler un texte argumentatif en simultané. L'étudiant écrit la thèse, le techno pédagogue rédige l'antithèse et l'étudiant doit défendre ses arguments dans la synthèse. Ce travail se fait en direct.

⁵⁸³ Philippe Meirieu va jusqu'à dire qu'en contexte de pédagogie différenciée, l'évaluation formative est plus pertinente et constructive. Elle doit prédominer sur l'évaluation sommative.

véritable travail collaboratif durant lequel et pour lequel le professeur exprime son dévouement, partage ses idées et suggère ses recommandations. Ainsi, l'étudiant peut réinvestir son travail réflexif et le bonifier continuellement. Pour assurer le meilleur cheminement possible de l'étudiant du profil Tremplin DEC, le techno pédagogue doit préconiser une approche pragmatique et se soucier de construire son enseignement ainsi que les activités formatrices sous la forme de problèmes à résoudre, ce qui lui permettra de mesurer concrètement la portée, l'utilité, la pratique et la rétention des apprentissages. Une telle complicité dans la mise en commun des idées entre l'étudiant et le techno pédagogue permet d'innover la pratique techno pédagogique et la manière d'apprendre différemment le savoir philosophique.

Quatrièmement, le techno pédagogue doit favoriser l'évaluation qualitative des étudiants à qui il enseigne et valoriser avec eux le processus dialogique. En effet le but n'est pas d'évaluer plus souvent ou de façon strictement coercitive, mais d'interroger l'étudiant tout au long de ses expériences d'apprentissage sur sa capacité à faire des liens entre le contenu disciplinaire abordé en classe, ses aptitudes à réinvestir ses expériences passées, sa créativité et sa réflexion méthodique sur un sujet, un problème ou un dilemme auquel il est confronté. Le moment dialogique, historiquement absent dans l'évaluation traditionnelle, permet cette fois au professeur de mieux saisir la progression de la réflexion de l'étudiant et d'enrichir ses connaissances et de le questionner.

Les quatre étapes précédentes ont permis de définir et décrire le rôle pédagogique du techno pédagogue. Ce dernier, auprès des étudiants du profil Tremplin DEC à qui il enseigne, doit présenter méthodiquement les TIC comme des outils de travail, s'investir directement dans les projets collaboratifs, assurer un suivi individualisé et accorder une prévalence à l'évaluation qualitative. Fondé sur une conversion de la pratique professorale, ce processus d'accompagnement est basé sur l'approche pragmatique de J. Dewey. En ce sens innovante, la pratique techno pédagogique a pour but de faire apprendre autrement le savoir philosophique aux étudiants. Tenu responsable de son rôle pédagogique, le techno pédagogue est aussi responsable de son engagement éthique. Qu'est-ce que cela signifie ?

3.6-L'engagement éthique du techno pédagogue : valeurs et actions

Fondé sur la sollicitude et la vigilance, l'engagement éthique du techno pédagogue honore une démarche professionnelle qui se décline en deux étapes. Premièrement, comme nous l'avons déjà mentionné, le but du techno pédagogue est d'aider l'étudiant à construire son savoir disciplinaire mais, cette fois, en opérant un décentrement pédagogique. Deuxièmement, le techno-pédagogue doit s'engager activement au sein d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP)⁵⁸⁴ en compagnie des membres de services pédagogiques,⁵⁸⁵ dans une atmosphère de complicité et de confiance.

En basant son enseignement sur un usage éthiquement responsable des TIC, le techno pédagogue doit planifier un changement de paradigme dans sa pratique et celle de l'étudiant. Premièrement, le techno pédagogue s'engage dans un décentrement pédagogique qui vise à modifier le rapport au dialogue. Contrairement à l'approche traditionnelle qui donnait au professeur l'exclusivité de la parole, le techno pédagogue doit désormais accepter de la partager, voire même de la léguer à l'étudiant. En effet, la co-collaboration entre lui et l'étudiant a pour but de valoriser la responsabilisation de ce dernier dans le cadre du travail en duo. Ce changement d'approche fait en sorte que la présentation d'un sujet, la recherche d'informations, la présentation en classe et la réussite du cours ne reposent plus uniquement sur les épaules du professeur. Ce dernier doit accepter de léguer une partie de son discours en accompagnant l'étudiant, en le questionnant et en l'écoutant plutôt que de revendiquer la responsabilité exclusive du discours comme le favorise l'approche traditionnelle. Conséquemment, il doit se soucier d'écouter et de discuter.

Deuxièmement, le techno pédagogue doit s'engager dans un travail collaboratif avec les membres des services pédagogiques présent dans le cégep où il enseigne⁵⁸⁶. En plus de la proximité entretenue avec l'étudiant, le techno pédagogue doit développer une approche collaborative avec ses collègues puisqu'il ne peut à lui-seul assurer l'encadrement et le

⁵⁸⁴ Concept expliqué en détail plus loin dans ce chapitre.

⁵⁸⁵ La conseillère en orientation, la personne ressource pour l'aide pédagogique individuel et la psycho éducatrice. Ce sont des professionnels disponibles auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. Selon, nous, ces derniers devraient être mobilisés et se concerter pour améliorer la qualité des services offerts.

⁵⁸⁶ Au cégep de Granby le Carrefour de la réussite réunit la psycho éducatrice, les conseillères en orientation, les aides pédagogiques individuels et l'intervenante sociale.

suivi d'un étudiant du profil Tremplin DEC aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou même un quelconque diagnostic. Ce dernier peut à tout moment solliciter⁵⁸⁷ une aide qui dépasse les compétences du techno pédagogue. Selon ses compétences reconnues ce dernier doit prioriser l'enseignement de la philosophie, qui exige avant tout la transmission d'un savoir disciplinaire et impose le devoir d'inculquer de nouvelles compétences⁵⁸⁸. Par l'entremise de cette relation de proximité le techno pédagogue doit se soucier, pour la réussite scolaire de l'étudiant, de le libérer progressivement de son immaturité intellectuelle. Or, du fait qu'il ne possède pas l'expertise en psycho éducation, le techno pédagogue risque de bousiller l'équité des chances de réussite de l'étudiant du profil Tremplin DEC. Pour cette raison, il doit travailler en équipe avec les spécialistes et approfondir sa préoccupation des facettes relationnelles, psychologiques ou affectives en contexte académique. Ce sont des besoins importants que le techno pédagogue doit savoir détecter et sur lesquels il doit travailler en compagnie de ses collègues des services de soutien pour éviter de multiplier le nombre d'intervenants ou altérer la qualité des interventions. Le travail concerté permet de concentrer les efforts et les services plutôt que de les multiplier. Cette démarche d'implication doit se traduire par une communication constante avec les membres des services pédagogiques dans le but de mieux comprendre la réalité des étudiants, leur comportement ou leur réaction en classe. Cet engagement collaboratif a pour finalité de permettre un meilleur accompagnement personnalisé, mais il demande parfois plus d'indulgence et de patience de la part du professeur ou des intervenants⁵⁸⁹.

3.7-La pédagogie de la croissance

Une lecture actualisée de la pédagogie de J. Dewey permet de penser que le philosophe avait anticipé, au siècle dernier, l'ancêtre du techno pédagogue en définissant le professeur non plus comme un maître au savoir indépassable, mais plutôt comme un

⁵⁸⁷ C'est une question de compétences spécifiques que le professeur de philosophie n'a pas acquises, ce qui peut le restreindre dans ses interventions auprès d'un étudiant diagnostiqué.

⁵⁸⁸ En lecture, en écriture et en analyse.

⁵⁸⁹ Par exemple, une étudiante diagnostiquée anxieuse chronique et en dépression majeure qui reprend le cours *Philosophie et rationalité* pour la troisième fois et qui éprouve de sérieuses difficultés financières doit être suivie à chaque semaine. Ses besoins particuliers font en sorte que le professeur et les membres des services pédagogiques doivent travailler conjointement pour que le professeur de philosophie puisse s'ajuster ou modifier au besoin son approche en classe, la gestion de la remise des travaux.

guide qui accompagne concrètement les étudiants aussi bien dans leurs expériences d'apprentissage que dans leurs processus réflexifs. Or, de quelle manière la conception historique du rôle de professeur et l'idée de la pédagogie de la croissance proposée par J. Dewey demeurent-elles pertinentes et actuelles en contexte techno pédagogique auprès des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Tout comme les autres collégiens, l'étudiant inscrit dans le profil Tremplin DEC est un individu en continuel développement qui doit apprendre un savoir moral et disciplinaire en vue de fins sociales. Il poursuit une expérience de croissance qui, selon J. Dewey, « n'est pas quelque chose de complet à un moment donné, mais un cheminement continuel vers l'avenir⁵⁹⁰ », qui doit être sans cesse réinvesti. Cependant, en raison des nombreux facteurs mentionnés précédemment qui altèrent la compréhension et la réussite scolaire de l'étudiant du profil Tremplin DEC, cette idée de croissance soulève un problème du fait que l'apprenant, même s'il est doté d'impulsions, ne perçoit pas toujours l'avenir comme une force motrice capable de l'orienter, ni même comme une force d'impulsion signifiante. Les difficultés scolaires, la démotivation et le désengagement à l'égard des études le rendent indécis et le restreignent dans un temps présent ; la réussite est difficile, la motivation est fragile ou ponctuelle et l'anticipation de l'avenir est souvent décourageante⁵⁹¹. Or, comme le développement des impulsions qui assure la croissance repose sur les habitudes réinvesties, les idéaux intériorisés et les buts sociaux que se fixe l'apprenant, le techno pédagogue doit chercher à comprendre le profil des étudiants de Tremplin DEC à qui il enseigne pour définir la nature de son encadrement professoral, car cette notion de croissance telle que la définissait J. Dewey, « exige une reconstruction continuelle de l'expérience de la part de l'apprenant⁵⁹² ». Ce dernier, pour atteindre des objectifs viables et profitables, doit être adroitement soutenu et guidé par son professeur. Dans ce cas, comment pouvons-nous voir la techno pédagogie comme un moyen de stimuler l'apprenant si, comme le mentionne J. Dewey, « le résultat de l'éducation doit

⁵⁹⁰ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.156

⁵⁹¹ L'absence d'objectifs et de projets tangibles alourdissent le futur.

⁵⁹² Ce qui s'inscrit dans la durée et le développement progressif d'une pensée autonome.

être la création des pouvoirs spécifiques d'accomplissement⁵⁹³ » chez l'apprenant et le techno pédagogue ?

Par nature soucieuses de valoriser la créativité et l'apprentissage pratique, les technologies de l'information et de la communication respectent le processus éducatif préconisé par J. Dewey. En effet, les TIC ont pour but de diriger la croissance de l'apprenant, permettre à l'étudiant de construire la signification des expériences et exploiter l'être social (interactions) ainsi que l'être moral (les valeurs) de chaque étudiant. Les TIC valorisent concrètement une approche par problème pratique dans laquelle l'étudiant travaille à construire son savoir en développant sa créativité et ses aptitudes au sein d'une équipe ou d'une communauté de partage. Dans le cadre des cours de philosophie enseignés aux étudiants du profil Tremplin DEC le techno pédagogue doit assimiler, pour innover sa pratique, le concept de « pédagogie de la croissance » comme une fin future non-absolutisée fondée sur l'impulsion et l'exploitation de l'immatunité de l'apprenant.

En effet, pour J. Dewey, l'éducation est un facteur de croissance où l'immatunité de l'apprenant constitue la condition de base de la croissance et représente une capacité positive chez l'étudiant. Contrairement à l'approche traditionnelle qui dénonce l'immatunité de l'apprenant pour vanter le savoir des plus vieux comme un accomplissement intellectuel admirable, la « nouvelle pédagogie⁵⁹⁴ » accorde aux capacités ainsi qu'aux intérêts actuels de l'apprenant un potentiel considérable. L'immatunité constitue la condition initiale de l'apprenant qui doit, par l'entremise de l'expérience, la surmonter, en s'appuyant sur ses impulsions et désirs. Ceux-ci, selon J. Dewey, promeuvent le respect du rythme, des capacités et des aptitudes de chaque individu. Ainsi toute situation d'apprentissage est fondée sur une démarche empirique qui accorde, durant l'expérience de l'apprenant qui cherche à construire son savoir, une valeur importante à l'erreur. Contrairement à l'approche magistrale qui la reproche et la sanctionne, l'approche pragmatique la valorise en soutenant qu'elle est constructive et porteuse d'enseignement. L'immatunité de l'apprenant peut progressivement se résorber

⁵⁹³ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.163

⁵⁹⁴ La techno pédagogie.

lorsque ce dernier conçoit favorablement l'erreur, quand il comprend les étapes de son cheminement depuis la pose d'un problème, lorsqu'il réinvestit ses connaissances à la recherche de solutions pour résoudre les problématiques pratiques auxquelles il est confronté. En effet, l'étudiant doit fournir des efforts soutenus, chercher des réponses et accepter l'erreur dans son processus d'apprentissage puisqu'elle représente pour lui le dévoilement des efforts qu'il doit fournir pour construire son savoir et réitérer la continuité de l'expérience. À cet égard, tout comme l'a fait à sa suite le didacticien J-P. Astolfi,⁵⁹⁵ J. Dewey accorde une valeur nettement positive à l'erreur puisqu'elle est en soi révélatrice du besoin de l'individu de procéder par essais-erreurs pour s'approprier un savoir porteur. C'est la raison pour laquelle l'erreur est un facteur d'apprentissage favorable.

Selon cette conception, la pédagogie de la croissance est à la base de l'éthique collaborative prônée par les TIC, car elle permet au techno pédagogue de renouveler sa pratique pédagogique, valoriser les relations expérientielles avec l'étudiant, favoriser le changement de paradigme du fait qu'il lui revient de prévoir en classe un environnement d'apprentissage propice réunissant les conditions de la croissance pour aider l'étudiant à s'approprier dans l'action le sens de ses expériences qui, éventuellement, lui procureront des connaissances vraies. Cette éthique collaborative réunit le techno pédagogue et l'étudiant du profil Tremplin DEC qui partagent ensemble le contenu des expériences académiques ainsi qu'un cheminement réflexif. Dans le contexte actuel de nos recherches, un techno pédagogue compétent qui enseigne des cours de philosophie au collégial doit introduire des mises en situation pratiques pour lesquelles l'étudiant devra mobiliser les TIC en faisant l'expérience du travail d'équipe et celle de la recherche active. Selon cette dynamique, il n'y a pas une seule réponse à chercher et à trouver, mais plutôt une quantité de solutions possibles et applicables pour résoudre un problème concret. Élargir le contenu de l'expérience en mobilisant les technologies a pour but d'inciter l'étudiant à chercher des connaissances, se commettre dans l'analyse, explorer les résolutions possibles, évaluer la crédibilité et la recevabilité de certaines propositions,

⁵⁹⁵ Professeur en sciences de l'éducation à Rouen, il interroge le statut de l'erreur dans les apprentissages. Historiquement punitive, l'erreur doit plutôt s'inscrire dans un nouveau paradigme qui est celui de la responsabilisation de l'individu. L'erreur porte en elle une vertu pédagogique qui s'inscrit dans le processus d'apprentissage de l'apprenant.

suggérer des hypothèses de recherche et déployer son imagination pour solutionner le problème sur lequel il doit travailler. Ainsi, la maturité de l'étudiant s'acquiert par l'expérience pratique et ne constitue jamais une fin absolutisée. Elle est basée sur des expériences formatives, des connaissances construites et expérimentées orientées vers le renouvellement continu de la réflexion.

Le fait de ne pas considérer le concept de croissance⁵⁹⁶, dira J. Dewey, risque d'entraîner de sérieuses conséquences telles que la négligence des capacités instinctives des apprenants, l'omission du développement de l'initiative et la répétition stérile de contenus historiques. Ainsi, la conformité à l'éducation traditionnelle et le désir d'uniformiser les apprenants représentent une menace pour l'innovation pédagogique, le renouvellement des pratiques d'apprentissage et l'école en soi.

Chez J. Dewey, l'éducation est entendue comme un processus de transmission des héritages sociaux. D'ailleurs, comme il le mentionne lui-même, « l'éducation peut être définie comme une reconstruction continue de l'expérience, ayant pour but d'élargir et d'approfondir son contenu social, tandis qu'en même temps l'individu assimile les méthodes appropriées⁵⁹⁷ ». Conséquemment, « le processus éducatif est un processus constant de transmission de l'expérience actuelle, de manière à ce que les valeurs sociales, subsistant en elle, soient éclaircies, élargies⁵⁹⁸ ». Ce concept d'« expérience », comme le rapporte en guise d'appui le commentateur C. Misak dans son texte « *The American Pragmatists* » est éloquent : « the reality must be defined in term of experience⁵⁹⁹ ». Et, un peu plus loin, « the genesis functioning in experience of various typical interests and occupations with reference to one another⁶⁰⁰ ». En effet, à partir de l'expérience, l'éducation a pour ambition l'ajustement social à travers le changement effectif d'habitudes, la disposition mentale et émotive des individus, et le développement d'une méthode de réflexion pratique ayant pour objectif d'augmenter la capacité d'agir de l'apprenant. Conséquemment, le techno pédagogue doit enseigner non pas pour reproduire la démocratie, mais pour la transformer en créant pour l'étudiant un

⁵⁹⁶ Aussi considérée comme la mise en commun des intelligences.

⁵⁹⁷ Tsuin Chen, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, p.146

⁵⁹⁸ *Idem*, p.147

⁵⁹⁹ Cheryl Misak, *The American Pragmatists*, p.7

⁶⁰⁰ *Idem*.

environnement d'apprentissage propice qui lui permettra de se transformer lui-même par ses expériences.

Défini comme un guide par J. Dewey, le professeur accompagne l'étudiant en lui offrant sa collaboration afin de le guider et lui permettre de développer ses capacités naturelles par une mise à l'épreuve de sa pensée dans l'action. Concrètement, l'acte de guider repose sur le décentrement du professeur où celui-ci ne fait plus figure de maître lorsqu'il transmet la civilisation sociale, l'éducation aux valeurs et l'instruction aux savoirs savants, mais d'accompagnateur. Son but n'est plus d'inculquer le savoir disciplinaire de façon magistrale, mais plutôt de faire jaillir les impulsions de l'apprenant en l'incitant à réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience ; il s'agit, pour l'étudiant, de faire sa propre expérience d'appropriation du savoir. C'est ce qui fera dire à J. Dewey, à propos de la démarche du professeur, que « guider consiste à concentrer les impulsions agissant à un moment donné sur une fin spécifique et à introduire un ordre de continuité dans la suite des actes⁶⁰¹ ». Pour ce faire, affirmera-t-il, le professeur doit respecter la pédagogie de la croissance, car il est nécessaire « d'utiliser les changements des désirs et des pensées individuelles pour assurer l'évolution progressive de la société⁶⁰² ». En ce sens, l'intelligence est considérée comme une réorganisation délibérée par l'action des contenus de l'expérience. Ainsi, le professeur doit montrer le contenu et en déléguer l'appropriation à l'étudiant qui doit se l'approprier, en trouver un sens utile et pratique. Or, c'est exactement cette démarche à laquelle souscrit le techno pédagogue lorsqu'il exploite les technologies de l'information et de la communication.

En apparence ambitieuse, la tâche professorale visant à faire jaillir les impulsions de l'apprenant pour ensuite les guider, appliquer la pédagogie de la croissance et déléguer l'appropriation du savoir philosophique à l'étudiant du profil Tremplin DEC est réaliste et appropriée si nous nous référons à l'approche préconisée par J. Dewey. Toutefois, la principale difficulté consiste à promouvoir et inculquer cette culture de l'enseignement au sein d'un système historiquement conservateur et réfractaire aux changements de paradigmes. Ayant pour la plupart suivi une formation universitaire fondée sur l'exposé

⁶⁰¹ John Dewey, *Démocratie et éducation*, p.81

⁶⁰² *Idem*, p. 403

magistral, les étudiants du baccalauréat et de la maîtrise en philosophie ont le réflexe d'appliquer à leur tour cette même approche au moment de leur stage ou au début de leur carrière. Transposer la méthode par laquelle ils ont été instruits est tout à fait normal et prévisible, même si elle ne doit pas prétendre à une quelconque forme de supériorité. Du coup, plusieurs promoteurs de la techno pédagogie pourraient croire irréaliste l'application rapide et efficace d'un changement de culture visant à encourager la promotion de la techno pédagogie au sein des départements de philosophie du réseau collégial⁶⁰³. Pour quelles raisons ce changement de culture semblerait difficile à entrevoir ?

Premièrement, cette difficulté est causée par un manque de connaissances à l'égard de la didactique de l'enseignement de la philosophie. En effet, les étudiants n'ont pas développé de réflexion substantielle sur la pratique de l'enseignement disciplinaire, ce qui les empêche d'avoir une distanciation critique sur l'acte d'enseigner différemment. Deuxièmement, la méconnaissance de la techno pédagogie ainsi qu'un manque d'expertise à l'égard des technologies de l'information et de la communication limitent l'exploitation de cet outil en situation d'enseignement. En plus d'avoir à se familiariser avec les rudiments de l'enseignement, du rapport académique à entretenir avec les étudiants et des savoirs à transmettre, l'exploitation de la techno pédagogie peut apparaître comme une possibilité pédagogique inaccessible *a priori* et risque de demeurer en apparence secondaire tant et aussi longtemps que le nouveau professeur n'en connaisse pas la nature ni les avantages.

Cependant, en amont, la reconfiguration de certains pans de la formation universitaire en philosophie pourrait surmonter ces lacunes. Par exemple, l'introduction et l'exploitation d'un volet pédagogique⁶⁰⁴ durant le baccalauréat en philosophie, l'augmentation du

⁶⁰³ Il y a toutefois plusieurs départements de philosophie où l'innovation est une pratique valorisée et soutenue, pensons au cégep de Granby, Montmorency, St-Jean-sur-Richelieu, André Laurendeau.

⁶⁰⁴ Dans la plupart des baccalauréats en philosophie offerts au Québec, les étudiants ont l'opportunité de suivre un cours de didactique de l'enseignement de la philosophie et faire l'expérience d'un stage en milieu collégial. Ces deux cours offrent une introduction minimale à la didactique et à la pédagogie, ce qui fait en sorte que l'étudiant récemment diplômé et à la recherche d'un emploi au collégial n'a pas développé de repères significatifs au moment de débiter sa carrière. Il aura donc comme réflexe de transposer la méthode d'enseignement reçue sans même connaître les rouages de la pédagogie. Ce «manque» de formation retarde inévitablement le changement de culture pédagogique, qui pourra

nombre de stages et l'implantation d'un cours préparatoire sur la nature de la techno pédagogie et ses usages seraient utiles et appropriées pour encourager la diversité pédagogique et augmenter le niveau de compétence des nouveaux professeurs qui auraient l'avantage d'acquérir un savoir-faire techno pédagogique avant le début de leur carrière.

Bref, selon J. Dewey, l'engagement initial du professeur a lieu à l'égard de la connaissance, du savoir scientifique et de la pensée critique afin de poser aux étudiants des problèmes pratiques qu'ils devront résoudre et par l'entremise desquels ils développeront leur sentiment de compétence. Comme nous l'avons vu, l'usage des TIC que fait le techno pédagogue peut modifier les paradigmes éducatifs, renouveler la nature des apprentissages de l'étudiant et celle de l'engagement du techno pédagogue au sein d'une relation de proximité. Malgré ce changement de paradigmes permettant le renouvellement des pratiques et des apprentissages de la philosophie au collégial, une dualité pédagogique demeure vive et continue d'opposer les tenants d'un enseignement traditionnel aux innovateurs. Dans le contexte actuel où nous enseignons les cours de philosophie aux étudiants du profil Tremplin DEC, il s'avère judicieux de préférer l'usage des TIC à l'exposé magistral, car les étudiants réussissent mieux et obtiennent de meilleurs résultats⁶⁰⁵. En apparence irréductible, le conflit de valeurs qui oppose ces deux cultures pédagogiques condamnerait-il les professeurs et les techno pédagogues à un conflit insurmontable ou, au contraire, pourrait-il encourager une approche pédagogique complémentaire ?

«éclore» après quelques années d'expérience seulement. À l'Université de Sherbrooke, les étudiants peuvent suivre le cours de didactique et effectuer un stage crédité. À l'Université Laval, les étudiants peuvent suivre un cours sur la philosophie de l'éducation et effectuer un stage pouvant être rémunéré selon certaines conditions. À l'Université du Québec à Montréal, une panoplie de cours optionnels portant sur l'enseignement de la philosophie sont offerts et fortement encouragés, ainsi que deux stages (observation et pratique). Finalement, l'Université de Montréal n'offre aucun de ces cours. Voir site web de chaque département.

⁶⁰⁵ Voir le deuxième chapitre et les résultats des sondages.

3.8-Pédagogie traditionnelle et techno pédagogie : relation conflictuelle ou complémentaire ?

L'implantation de la réforme Marois survenue en 1998 et l'application du nouveau pédagogique qui s'en est suivi quelques années plus tard ont alimenté une dualité parfois féroce, qui se manifeste encore aujourd'hui entre les défenseurs de l'enseignement traditionnel et les promoteurs de l'innovation techno pédagogique. Conséquemment, la manière d'enseigner la philosophie au collégial⁶⁰⁶ fut une fois de plus remise en question, alimentant de façon continue le débat entre les professeurs du fait qu'elle se trouve tendue entre deux approches que tout, en apparence du moins, semble opposer. En dépit d'une lutte intestine bien réelle au sein de nombreux départements de philosophie du réseau collégial⁶⁰⁷, nous devons réfléchir au problème que semble soulever, pour les traditionalistes, l'exploitation de la techno pédagogie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. En effet, la présence accrue des TIC semble encourager selon les pédagogues traditionalistes deux importants problèmes : premièrement, le manque de crédibilité de la techno pédagogie à l'égard de la transmission du savoir disciplinaire aux étudiants et, deuxièmement, l'absence de rigueur professionnelle des techno pédagogues en situation d'apprentissage. En ce sens, les pédagogues traditionnels reprochent essentiellement aux techno pédagogues leur manque de profondeur pédagogique, allant jusqu'à les accuser de réduire l'enseignement de la philosophie à un simple divertissement ludique au terme duquel les étudiants n'atteindraient pas le niveau de compétence requis en lecture, en analyse de texte ainsi qu'en écriture, ce qui porterait directement atteinte à la crédibilité professionnelle des professeurs technophiles. De leur côté les promoteurs de l'innovation jugent ces reproches calomnieux, défendent la pertinence et le bien fondée de la techno pédagogie et soutiennent que l'usage des TIC dans les cours de philosophie facilite la compréhension de la matière, permet d'améliorer les résultats des étudiants et de renouveler l'enseignement de la discipline. Selon eux, la

⁶⁰⁶ Qui, depuis la création des cégeps en 1967, fut toujours questionnée et réévaluée en fonction des réformes et des enjeux scolaires et sociaux.

⁶⁰⁷ C'est le cas, entre autres, au cégep de Granby. Certains sont fermement réfractaires à la techno pédagogie, alors que d'autres exploitent les TIC comme outil principal d'enseignement. Notons que dans certains départements où un conflit de valeurs semble irréductible, des professeurs exercent des pressions pour tenter de proscrire tout usage des TIC durant les cours de philosophie.

techno pédagogie doit se penser et se pratiquer non pas en opposition, mais en complémentarité de l'enseignement magistral. Concrètement, ce type d'approche est-il possible au collégial ?

Cette dualité est en apparence paradoxale puisque l'institution collégiale a toujours fait de la collégialité, de l'ouverture d'esprit et de l'autonomie professionnelle des valeurs centrales. Malgré cette culture de tolérance à l'égard des différentes approches pédagogiques, de quelle nature serait le problème qui oppose les traditionalistes et les innovateurs ? L'usage des TIC condamne-t-il *de facto* à la dualité ou permettrait-il la complémentarité des enseignements traditionnel et techno pédagogique ?

L'origine du problème repose sur un conflit de valeurs idéologique, méthodologique et générationnel. En effet, les professeurs traditionnels appartiennent souvent à une génération issue d'une autre époque, celle où la formation académique transmise par les maîtres reposait essentiellement sur l'enseignement magistral et la fréquentation assidue des œuvres classiques qu'ils ont lu, analysé et commenté en respectant un héritage culturel et social ainsi qu'une approche dialectique. Ancrée dans un carcan historique, cette formation traditionnelle ne déroge pas des balises imposées par les devis ministériels et demeure à proximité des grands textes. Le but de cette approche n'était pas, subséquemment, de transférer la connaissance en contexte de réalisation, mais de comprendre intellectuellement l'esprit du texte ou celui de la théorie de l'auteur qui l'avait rédigé. Intellectualiste, cette approche était essentiellement fondée sur la maîtrise des idées philosophiques. Or, c'est précisément sur ce point que les traditionalistes accusent les techno pédagogues de dénaturer l'enseignement de la philosophie. Selon eux, le professeur doit avant tout se soucier de conserver cette proximité pour extraire des textes lus la signification et les nuances, les subtilités et le sens véritable des intentions de l'auteur étudié. En ce sens pour eux, l'application d'une approche méthodologique classique est garante de la perpétuation d'une rigueur intellectuelle et morale en philosophie. Même si l'étude des philosophes⁶⁰⁸ et de leurs théories peut être parfois aride et fastidieuse, les pédagogues traditionalistes plaideront l'élévation de l'esprit au prix d'un effort discipliné, respectant du même coup l'application d'une méthodologie de

⁶⁰⁸ Pensons entre autres à Aristote, E. Kant ou F. Hegel qui ne semblent pas toujours accessibles.

travail traditionnelle, qui repose principalement sur le développement des aptitudes en lecture et en écriture. Pour enseigner correctement la philosophie au collégial, il y aurait donc ce modèle historiquement éprouvé par les penseurs grecs⁶⁰⁹ qu'il faudrait, selon les pédagogues traditionnalistes, respecter fidèlement.

De ce fait, appartenir à une génération c'est appartenir à une époque, aux idées ainsi qu'aux valeurs qu'elle véhicule. Ces dernières sont inculquées par l'éducation, intériorisées par les individus et promues comme des références morales signifiantes et constitutives de principes ou de convictions qui varieront -voire même qui changeront- avec l'arrivée d'une nouvelle génération. Par le fait même, le conflit générationnel introduit le conflit idéologique⁶¹⁰ puisque chaque génération évolue différemment sur les plans intellectuel⁶¹¹ et social, et risque d'être scolarisée différemment selon l'instauration de réformes ou même selon les besoins particuliers de son époque. Parmi eux, pensons à la multitude de modèles didactiques introduits dans le domaine de l'éducation depuis les années 1960 qui influencent directement l'approche et les choix méthodologiques offerts aux nouvelles générations qui s'instruisent et qui seront appelées à prendre la relève. Le risque est donc élevé de voir une génération établie reprocher à la génération émergente sa manière différente de faire et de penser. C'est d'ailleurs la situation qui prévaut présentement entre plusieurs pédagogues traditionnels et techno pédagogues qui revendiquent la possibilité d'enseigner différemment. Conséquemment, nous sommes situés devant un conflit idéologique où les traditionnalistes préconisent le développement des habiletés cognitives des étudiants, tandis que les techno pédagogues proposent un nouvel environnement socio-éducatif fondé sur le constructivisme et le socio constructivisme, inversant du même coup les paradigmes d'apprentissage par lequel

⁶⁰⁹Ce modèle est le suivant : problématiser une question, formuler une hypothèse, argumenter rationnellement avec une idée principale et des idées secondaires cohérentes, recevables, acceptables et conclure.

⁶¹⁰Pensons aux différentes théories de la connaissance qui ont opposé et qui opposent encore les pédagogues.

⁶¹¹ En philosophie, pensons au marxisme et à l'existentialisme qui ont été fort populaires dans les années 1970 et 1980.

l'étudiant du profil Tremplin DEC a l'opportunité de pouvoir passer de la compétition à la collaboration⁶¹².

Concrètement, les pédagogues traditionnalistes critiquent le recours aux technologies de l'information et de la communication, ainsi que la nature de leur usage en classe. Entre autres, ces derniers dénoncent l'absence de concertation entre les professeurs, la rareté de communautés de pratique collaboratives pour soutenir efficacement et durablement cette approche pédagogique, le manque d'encadrement professionnel et une formation qu'ils jugent inadéquate pour outiller les professeurs et les rendre compétents. De plus, ils critiquent le fait que les TIC compliquent inutilement la tâche d'enseignement⁶¹³ et occasionnent une perte de temps précieux, ce qui entraîne une gestion de classe plus difficile lorsque les étudiants sont distraits par Internet ou qu'ils travaillent tous à une vitesse différente sur une même tâche : demander à un seul professeur de superviser adéquatement une classe composée de vingt-cinq étudiants du profil Tremplin DEC ayant chacun leur rythme de travail est irréaliste pour assurer une relation pédagogique de qualité. Selon les pédagogues traditionnels, l'impact de ces problèmes est immédiat et entraîne des effets directs tels qu'une organisation et une préparation de cours plus complexifiée, une adaptation aux outils pédagogiques souvent improvisée et laborieuse en raison de la haute fréquence des changements technologiques, de la solitude que peut ressentir le techno pédagogue au sein d'un département traditionnaliste et du sentiment d'incompétence vécue par ce dernier s'il se voit incapable, durant les heures de cours, de régler un problème informatique face auquel lui-même ou un étudiant du groupe serait confronté. Ainsi, l'usage des TIC serait principalement chronophage.

La plupart des professeurs récalcitrants à l'égard des TIC adoptent une attitude négative⁶¹⁴ envers la technologie éducative et soutiennent que les TIC transforment certainement l'enseignement, mais sans le faire pour le mieux. En effet, disent-ils, les

⁶¹² L'enseignement traditionnel compare l'étudiant avec les autres membres de son groupe. Pour obtenir une cote lui permettant d'être admis dans certains programmes contingentés, l'étudiant doit faire la compétition à ses pairs pour tenter d'avoir une note personnelle nettement supérieure à la moyenne du groupe. Certains étudiants vont jusqu'à refuser le travail d'équipe par peur d'être désavantagés.

⁶¹³ En ce qui concerne la gestion du temps et la multiplication des outils technologiques

⁶¹⁴ Donald Long, *L'impact des TIC sur la motivation des élèves*, <http://web.umoncton.ca/umcm-longd04/TheorixDownload/motivation.pdf> (site consulté le 20 janvier 2017)

efforts consentis⁶¹⁵ par rapport aux résultats prouvés ne permettent pas de déduire que le recours aux TIC soit avantageux pour la compréhension et la réussite des étudiants. De plus, de nombreux professeurs croient que le danger d'isolement de l'étudiant est bien réel et menace la qualité de ses relations humaines ainsi que le processus de socialisation avec ses pairs puisque l'ordinateur a tendance à créer une distance entre les utilisateurs et exacerbe le sentiment d'individualité des usagers.

Contrairement aux techno pédagogues qui voient les TIC comme un levier du processus d'apprentissage, les pédagogues traditionalistes les définissent comme un simple outil au service de la pédagogie dont l'obsolescence programmée ne permet pas aux étudiants ni même aux professeurs de s'adapter convenablement ou de s'approprier correctement la technologie. Ces derniers doivent s'ajuster constamment et subissent la pression de renouveler leurs outils pédagogiques pour être actuels, ce qui peut empêcher l'atteinte d'une stabilité méthodologique et professionnelle. Ces changements successifs seraient plus contraignants qu'utiles.

En valorisant l'approche magistrale, les pédagogues traditionnels dénoncent l'invasion des grandes firmes multinationales dans les écoles et déplorent le fait que les TIC encourageraient la marchandisation de l'éducation pour augmenter le chiffre d'affaire des grandes compagnies comme Apple ou Microsoft à qui ils reprochent d'imposer une vision techno centriste et capitaliste de l'éducation. C'est précisément cette culture techno centriste qui risque de déshumaniser l'éducation au profit d'une culture utilitariste et causer une dégradation des relations humaines. Finalement, les professeurs conservateurs décrient les coûts faramineux associés aux achats, à l'entretien et au renouvellement ponctuel des équipements technologiques⁶¹⁶. Là où ces derniers y voient une dépense discutable en période d'austérité, les techno pédagogues y voient au contraire un investissement utile et profitable pour renouveler leur pratique pédagogique.

⁶¹⁵ Pour apprendre les rudiments, investir de son temps dans la maîtrise de l'outil technologique.

⁶¹⁶ Au collège Ahuntsic, le laboratoire d'exploration pédagogique a nécessité un budget de 100 000\$. L'une des classes actives implantées au cégep Montmorency a coûté 35 000\$. Nous avons visité ces deux cégeps le 13 janvier 2017 pour discuter du processus d'implantation des classes actives au collégial.

Plusieurs études⁶¹⁷ montrent que l'intégration des TIC en classe ne favoriserait pas davantage la réussite des étudiants et qu'il n'y aurait pas de différences significatives à l'égard des apprentissages. Entre autres, Russell⁶¹⁸ (1999) soutient que le manque d'impact favorable est souvent causé par l'absence de fondement pédagogique, tandis que Clarke (1999) affirme que : *there are no learning benefits to be gained from employing and specific medium to deliver instruction. The best current evidence is that media are mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievements any more than the truck deliver our groceries causes changes in our nutrition*⁶¹⁹. Depuis la parution de ces deux études et malgré les années qui nous en sépare, ce discours demeure le même. Dans la même veine, les professeurs traditionnels soulèvent quelques problèmes allant de pair avec l'usage que pourraient faire -ou que font- les étudiants des technologies de l'information et de la communication. La facilité avec laquelle l'étudiant peut se distraire sur Internet durant les heures de cours, la mollesse intellectuelle à l'égard de la recherche, les liens douteux entre la matière et le contenu trouvé sur le net, l'amalgame des philosophes et des théories, l'économie d'effort dans les travaux, l'éparpillement dans la recherche sur le web et l'apprentissage de premier degré par lequel l'étudiant ne consulte que les sites génériques constituent des menaces à l'égard d'un usage éthiquement responsable de la technologie. De façon détaillée, la tentation de étudiants de vouloir se distraire en classe est bien réelle et à portée de clic en tout temps, ce qui met en lumière le besoin qu'ils ont d'être divertis et le réflexe compulsif que peuvent avoir certains étudiants de vouloir se connecter sans répit sur les réseaux sociaux. Synonyme de paresse, la mollesse intellectuelle témoigne souvent d'un manque de volonté à travailler sérieusement de la part de l'étudiant à l'égard du savoir qu'il doit acquérir pour réussir le cours de philosophie.

De plus, les liens douteux que ce dernier peut parfois faire témoignent souvent d'une incompréhension de la matière enseignée, tout comme l'amalgame des auteurs à l'étude présentés ou expliqués sommairement en généralisant les idées ou en les attribuant

⁶¹⁷ À ce jour, une dichotomie tenace persiste entre les recherches menées sur les TIC en éducation. En effet, plusieurs démontrent les avantages des TIC alors que d'autres, dans la même proportion, les dénoncent. Il n'y a présentement aucun consensus à ce sujet dans le monde de la recherche.

⁶¹⁸ Russell, *The no significant difference phenomemon*, 1999

⁶¹⁹ <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html> (site consulté le 22 janvier 2017)

erronément, peuvent prouver un apprentissage partiel et insatisfaisant. Combinée à un manque de méthodologie de travail qui se manifeste souvent par l'éparpillement des recherches sur le web, un propos anecdotique ainsi qu'une absence de profondeur ou de qualité à l'égard de la charge de travail demandée, l'économie d'effort laisse sous-entendre un désintérêt, voire même un désengagement envers la rigueur intellectuelle et morale que peuvent exiger les études supérieures. Conséquemment, ce type de comportement ne respecte pas les consignes d'un usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication en contexte académique. Bref, les pédagogues traditionnels reprochent à la techno pédagogie son aspect ludique et complaisant qui semble favoriser la distraction, le manque de concentration des étudiants et leur mollesse intellectuelle.

Toutes ces dénonciations de la part des pédagogues traditionnels montrent que le conflit de valeurs pédagogiques est réel, tout comme la suspicion à l'égard de la recevabilité des TIC auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. Toutefois, quelle est la position des techno pédagogues ?

La techno pédagogie ne poursuit pas *a priori* une logique duelle à l'égard de la pédagogie traditionnelle. Conséquemment, le principal problème n'est pas la confrontation directe du modèle d'enseignement traditionnel ou de chercher à s'y opposer, mais plutôt tenter de trouver la bonne manière de le compléter. Ainsi, l'un des objectifs de la techno pédagogie est de chercher la complémentarité avec la pédagogie traditionnelle afin d'enrichir mutuellement les pratiques pédagogiques puisque l'usage éthiquement responsable des TIC ne peut faire abstraction de l'exposé magistral pour atteindre ses objectifs éducatifs. Faire *tabula rasa* des pratiques pédagogiques antérieures n'est pas une option à envisager de la part du techno pédagogue qui enseigne la philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, car la techno pédagogie ne se pense pas contre la tradition, ne cherche pas à se développer en opposition à l'héritage didactique, ne vise pas à supplanter le modèle traditionnel ni même n'oserait se décrire comme une pédagogie indépassable.

Toutefois, pour les tenants de l'innovation pédagogique, la techno pédagogie apparaît comme un meilleur modèle d'enseignement, plus varié, complet et dynamique que

l'approche magistrale traditionnelle. En effet, «des technologies de l'information et de la communication ont un rôle catalyseur de changement⁶²⁰» et proposent une nouvelle relation avec le savoir où l'autorité du professeur doit laisser le pas à l'interaction avec l'étudiant. Selon les études du chercheur T. Karsenti, la techno pédagogie aide et améliore la réussite des étudiants en difficulté d'apprentissage comme ceux du profil Tremplin DEC. Que ce soit pour le professeur ou l'étudiant, l'usage des technologies de l'information et de la communication représente un moyen plus propice pour s'adapter aux nouveaux besoins et aux défis actuels du monde de l'enseignement de la philosophie⁶²¹. En effet, les technologies permettent un meilleur engagement affectif de la part de l'apprenant, une plus grande implication pratique ainsi qu'une plus grande responsabilisation des étudiants à l'égard de leurs études. Elles offrent aussi une meilleure préparation au marché du travail, car les technologies ont le potentiel d'augmenter la capacité créative (la techno créativité⁶²²) de chaque étudiant et facilitent le développement de la compétence collaborative pour le travail d'équipe, exigeant de l'étudiant qu'il maîtrise adéquatement les compétences technologiques de l'heure pour être efficace et productif dans l'exercice de ses fonctions, ce que le marché du travail exige de plus en plus. Ainsi, les TIC favoriseraient de façon soutenue la compétence communicationnelle entre pairs, correspondant du même coup aux principales compétences du XXI^e siècle identifiées par les chercheurs néerlandais Joke Voogt et Nathalie Pareja Roblin⁶²³, qui sont la résolution co-créative de problèmes faisant appel à la pensée critique et l'approche participative.

La techno pédagogie repose sur le changement des croyances, des pratiques et des outils pédagogiques du professeur. Ce dernier cherche avant tout à faire de la classe un environnement pédagogique actif et participatif visant à décroïsonner l'apprentissage individuel. Appelée classe active ou laboratoire d'exploration pédagogique, ce local est conçu pour un enseignement pragmatique et collaboratif où l'étudiant du profil Tremplin

⁶²⁰ <http://web.umoncton.ca/umcm-longd04/TheorixDownload/motivation.pdf> (site consulté le 20 janvier 2017)

⁶²¹ <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.htm> (site consulté le 11 janvier 2017)

⁶²² <http://www.quebecnumerique.com/espacelab/> (site consulté le 12 janvier 2017)

⁶²³ <http://www.oce.uqam.ca/article/les-competences-qui-font-consensus/> (site consulté le 12 janvier 2017)

DEC doit apprendre en ayant à réaliser une tâche ce qui, selon les chercheurs Anderson et Maehr (1994), favorise le développement de stratégies chez l'étudiant. En ce sens, pour qu'il y ait une véritable innovation⁶²⁴ pédagogique en matière d'enseignement, le techno pédagogue doit développer les sept aspects suivants :

- 1-multiplier les contacts entre lui et l'étudiant, que ce soit en classe ou à distance
- 2-soutenir l'apprentissage réactif, pro actif et interactif de l'étudiant
- 3-faciliter une rétroaction immédiate et efficace à l'égard des travaux formatifs et sommatifs
- 4-améliorer le temps d'études et de lecture des étudiants
- 5-encourager les talents diversifiés des étudiants
- 6-valoriser la coopération entre les étudiants
- 7-exprimer des attentes élevées et signifiées à l'égard des étudiants

Selon Robert Bibeau, pour que la pratique techno pédagogique soit novatrice, le techno pédagogue doit « d'abord se préoccuper des étudiants et ensuite s'occuper des outils. C'est le fondement d'une vision humaniste transdisciplinaire et d'une approche systémique de l'innovation en éducation et la base de la réingénierie de l'école à l'aide des technologies⁶²⁵». Pour ce faire, six conditions favorables doivent être respectées pour l'implantation et, subséquemment, l'exploitation fructueuse des TIC et de leur usage :

- 1-une volonté politique soutenue chez les gestionnaires pour soutenir fidèlement les pratiques
- 2-des appareils fiables, fonctionnels et disponibles en quantité suffisante
- 3-des applications stables, diversifiées et dédiées aux contenus disciplinaires enseignés
- 4-un soutien de qualité assuré par les techniciens en informatique

⁶²⁴ À cet égard, le chercheur Robert Bibeau distingue le changement de l'innovation.

⁶²⁵ <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704b.htm> (site consulté le 11 janvier 2017)

5-un plan d'action systémique réunissant le techno pédagogue, la Direction, le conseiller pédagogique et le technicien en informatique pour favoriser une approche complice et concertée

6-du temps de qualité accordé à l'usage, la réflexion pédagogique et à l'ajustement nécessaire des pratiques

De plus, les professeurs qui entreprennent de se convertir à la techno pédagogie doivent respecter cinq étapes pour favoriser l'usage profitable des TIC en classe afin d'obtenir de meilleurs résultats pédagogiques chez les étudiants : 1) l'entrée, ce moment initiatique où le professeur prend connaissance des outils technologiques et de leur fonctionnement 2) l'adoption, c'est-à-dire faire le choix des TIC et développer une approche techno pédagogique personnalisée 3) l'adaptation, ce processus qui marque la mutation progressive vers la conception du matériel techno pédagogique 4) l'appropriation, qui témoigne de l'assimilation des TIC par le professeur et de son aisance à les employer en classe 5) l'invention, quand le professeur trouve de nouveaux usages pour enrichir ses cours et les renouveler au besoin. Conséquemment, les effets positifs des TIC sur le professeur permettent de changer progressivement la culture des pratiques et décroïsonner les habitudes acquises, participer à une communauté de partage sur le web ou à l'intérieur même de l'école, appuyer une diversité d'approches pédagogiques et développer un sentiment de compétence à l'égard de l'enseignement multi tâches.

Le respect des conditions précédentes fait en sorte que les TIC sont utilisées de façon éthiquement responsable et peuvent concrètement aider la réussite des étudiants. Pour Christian Barrette⁶²⁶, les TIC s'avèrent plus efficaces que la pédagogie traditionnelle pour enseigner et faire apprendre lorsqu'elles s'intègrent à une didactique diversifiée qui articule finement les actes d'apprentissage et les approches pédagogiques. Ainsi, C. Barrette associe une démarche précise à chacune des trois catégories d'approches pédagogiques pour maximiser le succès de l'enseignement fondé sur les TIC. La première catégorie, empiriste-béavioriste, repose sur l'apprentissage réactif. La seconde catégorie, rationaliste-cognitiviste, est quant à elle articulée à partir de l'approche pro

⁶²⁶ Professeur chevronné du collégial, co-auteur et formateur en techno pédagogie, il s'est vu décerner, en 2009, le prix Gérald-Sigouin pour l'ensemble de ses 35 années de carrière.

active. Finalement, la troisième catégorie, humaniste-constructiviste, repose sur l'approche interactive, c'est-à-dire sur la collaboration, puisqu'apprendre est un avant tout un acte social. Or, les TIC peuvent améliorer la réussite scolaire des étudiants en difficulté d'apprentissage si le professeur de philosophie prend le temps requis pour réfléchir son approche et la méthode employée pour enseigner le contenu disciplinaire. De ce fait, l'amélioration de la réussite scolaire repose sur le dispositif d'enseignement selon lequel l'approche techno pédagogique soutient directement les objectifs du programme d'études qui doivent être évalués, lorsqu'elle offre aux étudiants des possibilités de collaboration pour les travaux demandés, s'ajuste aux capacités de chaque étudiant ainsi qu'à son expériences d'apprenant, s'intègre aux activités pédagogiques courantes. En ce sens, les TIC permettent le développement des opérations cognitives d'ordre supérieur si le professeur se soucie d'enseigner aux étudiants l'usage de la techno pédagogie à des fins de recherche de solutions pratiques, dans le cadre d'une approche par projets pour que ces derniers puissent travailler en mode collaboratif. Le respect de cette approche méthodologique appuie l'idée selon laquelle les TIC peuvent permettre de renouveler l'enseignement de la philosophie et améliorer la réussite des étudiants plus faibles lorsqu'elles sont employées comme stratégie d'appui et comme support technique au discours disciplinaire. À eux-seuls, les outils techniques ne peuvent métamorphoser les pratiques d'enseignement s'il n'y a pas eu au préalable une réflexion pédagogique sérieuse et organisée, comme le souligne J. Tardif (1998) : «les TIC augmentent les capacités à déployer des stratégies métacognitives pour résoudre des problèmes, rendent les apprentissages plus signifiants et améliorent le rapport pragmatique au savoir⁶²⁷». Pour ce dernier, les TIC doivent être pensées comme des moyens de soutien au service de l'apprentissage et de l'enseignement.

La technologie est nouvelle, novatrice et appropriée si la pédagogie est réévaluée et renouvelée elle aussi par le professeur de philosophie qui doit avoir conscience du rôle irremplaçable qu'il a en tant que médiateur du savoir. Il lui revient désormais de « mettre l'accent sur la conception du milieu d'apprentissage et non plus sur la conception de

⁶²⁷ Jacques Tardif, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF, 128p.

l'instruction⁶²⁸», de sorte que l'usage éthiquement responsable des technologies à des fins éducatives exige une compréhension ciblée des visées pédagogiques, des contextes d'enseignement et de la capacité des étudiants du profil Tremplin DEC à les utiliser⁶²⁹. Réussir à les motiver constitue la clef de la réussite académique et représente un défi majeur. Pour ce faire, J. Tardif propose la centration de l'étudiant dans l'action plutôt que dans la réception passive des contenus disciplinaires, où ce dernier devra s'investir et participer à la construction de son savoir et de ses expériences. De même pour T. Karsenti, la pédagogie active stimulerait davantage les étudiants que ne le fait la pédagogie traditionnelle, car «les TIC seraient le cheval de Troie des pédagogies nouvelles et même une des seules façons de permettre à l'école d'évoluer au rythme éreintant exigé par l'implantation des réformes et les autres changements en éducation⁶³⁰». Du coup, T. Karsenti ajoute que « les technologies aident la réussite des étudiants puisqu'elles sont flexibles et accessibles, elles offrent des possibilités de communication et d'interactions accrues entre le professeur et l'étudiant, elles permettent de varier les modes d'enseignement et d'apprentissage, et qu'elles offrent au professeur la possibilité d'ajuster sa pratique à la réalité technologique des étudiants⁶³¹» pour s'assurer de dispenser un enseignement des plus actualisé possible afin d'encourager une relation de proximité avec l'apprenant.

En ce sens les TIC respectent les fondements de la mission éducative de l'institution collégiale, qui a pour mandat de préparer les étudiants à contribuer à l'essor d'une société équitable et démocratique en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. Compte tenu du rayonnement actuel des TIC dans plusieurs sphères sociales⁶³², l'école québécoise a aussi pour mission d'inculquer aux étudiants la connaissance de l'usage des technologies de l'information et de la communication. Il s'agit d'une compétence importante que ces derniers doivent maîtriser dans le cadre d'une économie du savoir de plus en plus exigeante et spécialisée.

⁶²⁸ <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/ace-2003-integration-tic.pdf> (site consulté le 22 janvier 2017)

⁶²⁹ C'est l'ordinateur qui doit être soumis à la pédagogie, pas l'inverse.

⁶³⁰ Thierry Karsenti : https://unites.ugam.ca/testoral/pdf/vp127_27-31.pdf (site consulté le 12 janvier 2017)

⁶³¹ Jacques Tardif, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF. 128p.

⁶³² Économique, politique, éducative, culturelle.

Finalement, pour T. Karsenti et J. Tardif les TIC constituent des outils dotés d'un potentiel pédagogique considérable pouvant augmenter la motivation des étudiants. Cependant, ces deux chercheurs réitèrent le fait que les TIC ne constituent pas la panacée aux problèmes d'apprentissage ou aux difficultés scolaires éprouvées par les étudiants plus faibles, ne chamboulent pas subitement ni définitivement la pédagogie du professeur ou la nature de sa relation avec l'étudiant, car il est nécessaire de considérer les trois principaux déterminants de la motivation⁶³³ chez les étudiants, qui sont le besoin d'autodétermination de l'individu (avoir des choix et pouvoir décider soi-même la manière de conduire un projet ou une réflexion), le besoin de compétence, et celui d'affiliation (sentiment d'appartenance) pour effectuer un virage techno pédagogique progressif et fructueux. Or, pour titiller la motivation de l'étudiant du profil Tremplin DEC en contexte académique et être conséquent avec les fondements du constructivisme, le techno pédagogue doit favoriser la mise en action de l'étudiant, encourager sa liberté de pouvoir se choisir lui-même, de s'orienter et de se maintenir dans un effort d'apprentissage soutenu qui le valorisera en lui apportant un sentiment d'accomplissement et de fierté. Selon Slavin (1996), Johnson, Johnson et Holubec (1994) cette motivation, jointe à l'approche constructiviste ou socio constructiviste, permet à l'étudiant de faire une évaluation subjective de ses propres capacités, penser et repenser son engagement puisque le travail collaboratif serait plus valorisant et rapporterait plus de bénéfices que le travail solitaire, ne serait-ce que la manifestation d'une volonté d'engagement personnel qui témoignerait de la motivation de l'étudiant à s'auto-déterminer et à se fixer des buts⁶³⁴.

T. Karsenti et Simon Collin⁶³⁵ mettent en lumière le discours binaire entre technophiles et technophobes, rappelant que «les TIC ne devraient plus former de nos jours un objet d'enseignement et d'apprentissage *per se*, mais bien un ensemble de moyens transversaux mis au service de l'enseignement et de l'apprentissage d'autres objets disciplinaires⁶³⁶». Le besoin serait donc de valoriser l'intégration pédagogique des TIC au sein d'une

⁶³³ Ryan et Deci, *Théorie de l'évaluation cognitive*, 2000

⁶³⁴ Pensons à la théorie de l'auto-détermination (1985) de Deci et Ryan ainsi qu'à la théorie des buts de Dweck et Leggett (1998).

⁶³⁵ *Les TIC en éducation, ni panacée, ni supercherie*, no 166, 2012, p.70-71

⁶³⁶ *Idem*.

situation d'enseignement-apprentissage spécifique qui faciliterait l'innovation, tout en offrant aux étudiants du profil Tremplin DEC la possibilité d'apprendre à philosopher autrement pour atteindre les objectifs et les compétences stipulées dans le devis ministériel de l'enseignement au collégial.

Bref, l'innovation techno pédagogique ne constitue pas un frein à la préservation de l'approche pédagogique traditionnelle, ni même la promesse aveugle d'un changement de culture assuré. Cependant, elle délimite un horizon de pratique au contenu fort différent fondé sur la pédagogie active. Malgré cela et en dépit de la dualité encore vive entre les pédagogues traditionnels et les techno pédagogues, le devoir professionnel qu'ils partagent est d'offrir une formation de qualité, rigoureuse et enrichissante. Nonobstant les avantages que revêt la techno pédagogie pour dispenser le savoir philosophique aux étudiants du profil Tremplin DEC, la démarche du professeur ne doit pas devenir, ni même chercher à devenir exclusivement techno centrique. En effet, le pédagogue doit demeurer la personne qui, en classe, a la plus grande part d'influence et le privilège de créer des situations d'apprentissage originales ainsi qu'une relation humaine signifiante et durable. Cette proximité humaine doit prévaloir sur la communication anonyme, distante et impersonnelle que plusieurs reprochent à la technologie. C'est la raison pour laquelle la qualité d'un usage éthiquement responsable des TIC ne repose pas dans la capacité à manipuler avec aisance une quantité d'appareils ou une diversité de contenus, mais bien dans la manière de les introduire et de les exploiter à des fins éducatives, que ce soit pour la transmission du savoir ou son acquisition.

L'usage pragmatique des technologies de l'information et de la communication permet ainsi d'innover l'approche méthodologique des cours de philosophie enseignés au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, d'exploiter leur créativité, le travail en équipe et redéfinir le rôle du professeur que J. Dewey décrit comme un guide. Pédagogiquement ce guide est reconnu pour encadrer les étudiants, les alimenter intellectuellement et leur inculquer un savoir social et moral. Toutefois, par souci d'offrir un enseignement de qualité, le techno pédagogue doit définir la nature de sa pratique réflexive. Quelles sont les caractéristiques de cette pratique ?

3.9- La pratique réflexive du techno pédagogue : nature et enjeux

L'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication que doit montrer le techno pédagogue repose sur une pratique réflexive rigoureuse et méthodique, qui a pour but d'améliorer la planification des cours qu'il enseigne et ses stratégies d'intervention en classe. Pour développer son sentiment de compétence et enrichir la qualité de ses prestations, le techno pédagogue doit réfléchir aux trois phases consécutives de la pratique réflexive qui sont la planification, la régulation et l'appréciation. Responsable du contenu disciplinaire qu'il dispense aux étudiants, d'une interaction soutenue et de la réussite de ces derniers, le techno pédagogue doit continuellement réinvestir sa pratique en fonction des défis appréhendés ou des difficultés rencontrées en situation d'enseignement.

Plusieurs chercheurs⁶³⁷ ont conceptualisé et défini la notion de «pratique réflexive» pour outiller les professeurs et les techno pédagogues, et leur permettre d'améliorer la valeur pédagogique de leur enseignement. En ce sens, devenir un techno pédagogue prévenant et compétent s'apprend en combinant des connaissances théoriques et une démarche d'analyse pratique. Parmi la panoplie de propositions conceptuelles dans le domaine de l'éducation, le modèle de John Dewey⁶³⁸, selon qui le professeur doit pouvoir anticiper et justifier les conséquences de son action, cherche à donner au professeur la capacité d'expliquer les raisons de sa réussite, de ses difficultés ou de ses échecs. Quant au modèle de D. Kolb, celui-ci vise simultanément à réunir la théorie et la pratique, et la réflexion-action. En ce qui concerne le modèle de D. A. Schön, ce dernier conçoit une approche permettant au professeur de réinvestir sa réflexion dans l'action. Finalement, Y. Lenoir et P. Perrenoud se rejoignent par la conception d'un modèle fondé sur la réflexion consciente, objectivée et critique du professeur, qui a la responsabilité de réfléchir dans l'action et sur l'action pédagogique vécue avec les étudiants. Pour les fins de notre recherche, qui traite spécifiquement de la relation pédagogique unissant le techno pédagogue et l'étudiant du profil Tremplin DEC, nous préconisons les modèles de John Dewey, Donald A. Schön et de Philippe Perrenoud puisqu'ils sont, dans notre

⁶³⁷ Pensons principalement à John Dewey, Donald A. Schön, David Kolb, Philippe Perrenoud et Yves Lenoir.

⁶³⁸ Fondé sur l'analyse réflexive. Ce n'est que plus tard que ce modèle sera réinvesti et renommé «pratique réflexive» par les chercheurs.

contexte d'études, les modèles les plus complémentaires à la démarche étudiante décrite dans le second chapitre et sont avant tout construits sur les fondements pédagogique, praxéologique et philosophique⁶³⁹.

En 1933, poursuivant un idéal de planification pédagogique et cherchant à promouvoir la continuité de l'expérience par le retour de la pensée sur elle-même, le philosophe John Dewey fut le premier pédagogue du XX^e siècle à proposer l'« analyse réflexive ». Définie pour les professeurs comme «la capacité, tout au long de la pratique professionnelle, à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses actes en lien avec la pratique pédagogique⁶⁴⁰, l'« analyse réflexive» consiste en une pratique fondée sur le désir du professeur de développer ses compétences et d'entretenir une proximité réflexive à l'égard de ses expériences professionnelles. Pour tout pédagogue, affirme J. Dewey, le sentiment de compétence peut s'incarner par une réflexion critique soutenue. Ainsi, ce dernier avance huit raisons précises pour aider la progression continue du pédagogue, développer son efficacité pédagogique et valoriser l'amélioration de ses interventions. Fondée sur l'expérience pratique, l'« analyse réflexive » permet de faciliter la prise de décision éclairée en suscitant chez le professeur le souci de s'interroger sur son rôle professionnel et la place qu'il occupe dans la société. Elle peut aussi permettre au professeur de prendre en considération les expériences vécues antérieurement pour les intégrer adéquatement et améliorer sa pratique, ce qui favorise selon J. Dewey le développement des habiletés techniques et le sens de la créativité et de l'innovation. De plus, l'«analyse réflexive» permet au professeur d'intégrer des savoirs relatifs à la pédagogie, de prendre conscience de ses forces et de ses limites, de se fixer des buts de développement personnel et professionnel, de développer un point de vue objectif sur l'ensemble de la vie scolaire et d'assumer davantage ses choix d'intervention en classe. Or, cette démarche structurante apporte des résultats tangibles si les trois critères de réalisation sont respectés. Premièrement, l'étape

⁶³⁹ Le fondement pédagogique concerne la relation établie avec les étudiants et les stratégies d'enseignement. Le fondement praxéologique concerne le lien établi entre les connaissances théoriques sur les pratiques d'enseignement et l'actualisation de ces pratiques. Le fondement philosophique réfère aux courants de pensée en éducation et l'éthique professionnelle qui guide les pratiques et les interactions.

⁶⁴⁰ https://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm (site consulté le 16 juillet 2016)

de l'observation exige de la part du professeur qu'il prenne en note les caractéristiques des étudiants présents dans la classe, qu'il se conscientise à l'égard de leur réalité et de leur vécu pour choisir la pédagogie à employer afin de transmettre efficacement le savoir disciplinaire. Du coup, le professeur pourra mieux définir les valeurs de base par lesquelles il définira son approche pédagogique. Deuxièmement, l'étape de l'analyse doit lui permettre de trouver une signification pertinente pour chacune des interventions effectuées afin de cerner précisément la pertinence de son action pédagogique. Finalement, l'étape de la synthèse représente la réflexion rétrospective du professeur qui cherchera au besoin à modifier certains éléments de sa pratique pour améliorer la qualité de sa démarche.

La conception pragmatique que fait J. Dewey de l'enseignement met en évidence le besoin du professeur de conjuguer la réflexion sur l'action à la pratique concrète dans le but d'entretenir et de maintenir une proximité avec ses expériences. Ainsi, le processus réflexif du pédagogue fait appel à une série de jugements afin de sélectionner et peser la valeur des faits, clarifier et analyser les éléments d'une situation qui peuvent être en apparence confus. Pour J. Dewey, l'analyse n'est pas une fin en soi, mais s'avère pertinente si elle s'insère dans un processus de réflexion orienté vers une prise de décision, un jugement. Ainsi, la compétence professionnelle repose sur la capacité du professeur à décrire rationnellement des phénomènes de sa pratique pédagogique, les expliquer et les améliorer.

Concrètement, l'«analyse réflexive» est une démarche individuelle et volontaire. Elle constitue un processus réflexif ininterrompu visant l'amélioration de la compétence professionnelle et l'auto renouvellement du pédagogue, soucieux d'entretenir à la fois une réflexion (acte de penser) sur ses connaissances et assurer un principe de continuité dans son expérience pédagogique. En ce sens, ce dernier doit se définir autrement qu'un simple passeur de savoir disciplinaire auprès des étudiants à qui il enseigne. C'est la raison pour laquelle l'«analyse réflexive» permet d'encadrer rigoureusement la démarche de planification (élaborer un plan d'action), de préparation (préciser les intentions pédagogiques), de réalisation (moment de l'apprentissage par les étudiants), d'intégration

(prise de conscience des apprentissages effectués par les étudiants) et d'évaluation (réguler le processus d'enseignement-apprentissage).

Inspiré par la théorie pédagogique de J. Dewey, le professeur et chercheur Philippe Perrenoud réfléchit aux conditions de renouvellement des pratiques pédagogiques⁶⁴¹ et propose le concept de « pratique réflexive », qu'il définit comme la clef de la professionnalisation du métier d'enseignant. Dans le contexte de notre recherche sur le rôle et la présence du techno pédagogue dans un cours de philosophie offert au collégial ce dernier doit, selon P. Perrenoud, se définir comme un praticien réflexif qui exerce son enseignement de manière contextualisée, capable de se critiquer lucidement et de façon constructive. Au nom de la créativité ce dernier doit innover, changer au besoin certains éléments de sa pratique et réinvestir sans cesse ses idées et les finalités de ses projets. En demeurant à l'affût de sa propre démarche, le techno pédagogue doit réussir à comprendre que « réfléchir et débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et qui l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité⁶⁴² ». Ainsi, tout pédagogue doit concevoir la pratique réflexive comme une étape charnière succédant l'acquisition des savoirs fondamentaux, mais précédant la transformation des savoirs en situation d'apprentissage adaptée aux capacités des étudiants, car « la genèse des savoirs savants n'a en générale guère de rapports avec leur mode d'appropriation dans le cadre scolaire⁶⁴³ » puisque les études supérieures proposent des situations d'apprentissage et rarement des résolutions de problèmes réels.

De ce constat P. Perrenoud propose un modèle constitué de six composantes. Ce modèle attribue au professeur des responsabilités précises ainsi qu'un rôle défini :

-un professeur compétent est un artisan capable de bricoler, inventer, s'adapter

⁶⁴¹ Pensons entre autres à la pédagogie différenciée.

⁶⁴² Yves Lenoir, *Réfléchir dans et sur sa pratique ; une nécessité indispensable*, p.8

⁶⁴³ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_07.html (consulté le 18 juillet 2016)

- un professeur doit être instruit et posséder les connaissances disciplinaires et générales requises
- un professeur doit être un technicien habile et capable d'utiliser l'audio-visuel (Internet)
- un professeur doit comprendre le contexte social et les enjeux socio-économiques de la société
- un professeur doit se développer conjointement comme être humain et comme professionnel
- un professeur doit être un praticien réflexif pour réguler son action par une analyse critique

Dans le contexte actuel de mutation des valeurs pédagogiques traditionnelles et de la migration accélérée de l'enseignement de la philosophie vers un usage éthiquement responsable des TIC, la création d'une culture réflexive permettrait au techno pédagogue d'innover, de transformer son habitus⁶⁴⁴ professionnel et d'améliorer sa pratique pédagogique par le développement de nouvelles compétences. Par l'entremise des TIC, ce dernier peut faire un choix technique et pratique reposant sur le désir de dynamiser son approche et son enseignement. Pour ce faire, les trois conditions de base de la pratique réflexive, langagière, dialogique et sociale⁶⁴⁵ caractérisent le processus méthodique de la démarche et valorisent la réflexion du techno pédagogue en la rendant consciente et explicite. Pour mener à terme une réflexion pertinente et utile, ce dernier doit fonder sa démarche sur des savoirs maîtrisés. Du coup, le « savoir-analysé » du techno pédagogue introduit trois objectifs précis de la pratique réflexive. Premièrement, il doit développer la compréhension de sa propre pratique par la prise de conscience et l'expression de ses intentions pédagogiques, de ses choix et des moyens qu'il peut utiliser. Deuxièmement, il doit réfléchir au changement de sa pratique par une modification durable, consciente et fondée sur une perspective de mieux-être professionnel. Troisièmement, il doit concevoir

⁶⁴⁴ Concept emprunté à Pierre Bourdieu signifiant une manière d'être, de percevoir, de penser et d'agir d'une certaine façon qui sont intériorisés et qui sont incorporés par les êtres humains par un processus de socialisation.

⁶⁴⁵ La pratique réflexive passe par la parole, qui peut être intérieure, par le dialogue et par l'interaction sociale.

le développement de ses compétences professionnelles en vue d'atteindre une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes. Cette meilleure maîtrise pourrait concrètement lui donner une meilleure confiance en lui car il développerait une plus grande capacité d'analyse à l'égard de son travail. Par le respect de cette démarche axée sur la pédagogie progressive, le techno pédagogue doit rechercher l'amélioration constante de son expertise et le renouvellement de sa pratique.

L'atteinte des trois objectifs précédents permet de développer des compétences professionnelles que l'apprentissage théorique reçu par les futurs professeurs de philosophie au collégial durant leur formation universitaire ne procure pas. En effet, le cursus actuel privilégie l'acquisition des savoirs disciplinaires plutôt que l'appropriation d'une pratique réflexive située. Initier la réflexion sur l'expérience d'intériorité et le cheminement réflexif, anticiper l'expérience pratique de l'acte d'enseigner permettrait au futur professeur de philosophie de réfléchir concrètement à des situations d'enseignement. Par l'entremise d'une autocritique devant se faire sans complaisance, le techno pédagogue a l'occasion de remettre en question les principes et valeurs qui sous-tendent sa pratique, de faire face à la complexité croissante de sa tâche. Il peut ainsi mieux prévoir et anticiper les effets de sa pratique. Finalement, il sera mieux outillé pour évaluer ses actions, préconiser la coopération avec le personnel enseignant et/ou professionnel, assumer ses responsabilités et développer son assurance. Comme le soulignent d'ailleurs Carr et Kemmis, la pratique réflexive est par nature une praxis car « dans la praxis, les idées qui guident l'action sont tout autant sujettes à changement que l'action elle-même. C'est seulement à travers un changement fondamental de nos croyances, de nos valeurs et de nos sentiments sur l'enseignement et l'apprentissage que nous sommes capables de changer notre pratique de manière significative⁶⁴⁶ ».

Dans la même veine, le philosophe et pédagogue Georges A. Legault soutient que « la pratique réflexive est à son meilleur lorsqu'un professionnel regarde sa pratique dans une perspective pragmatique de solution de problème. L'intervention peut ainsi permettre la

⁶⁴⁶ W. Carr et S. Kemmis, *Becoming critical: Education, Knowledge and Action research*, p.33. Traduit de l'anglais par Christopher F. Day

solution de problème précis et contextuels (diagnostiquer, choisir une stratégie de résolution, capacité à justifier son choix d'action)⁶⁴⁷ ».

Le techno pédagogue qui enseigne aux étudiants du profil Tremplin DEC compose avec une réalité instable dans la mesure où il doit continuellement s'adapter à leurs difficultés d'apprentissage et à leurs diagnostics. En effet, essayer de faire abstraction de ces réalités risque de rendre inutile tout le partage du savoir disciplinaire. Pour cette raison, Philippe Perrenoud soutient que la pratique réflexive renvoie à deux processus mentaux qui font appel à des situations et à des actions complexes. Premièrement, la réflexion *dans* l'action guide un processus de décision immédiat sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un quelconque temps mort. Ainsi, réfléchir *dans* l'action se fait par l'actualisation de la pratique et exige de décider rapidement. Ce type de réflexion se réalise lorsque le professeur a intégré des guides d'action ouverts, souples et diversifiés. Le but est d'éviter l'impulsion gratuite du moment. En ce sens, elle constitue le point de départ de la réflexion *sur* l'action. Qu'est-ce que cela signifie ?

Le professeur qui réfléchit sur l'action le fait rétrospectivement et se situe à l'extérieur de celle-ci. Il réfléchit *a posteriori* à ce qu'il fait ou tente de faire, ou aux résultats obtenus à la suite d'une action commise afin d'émettre un jugement appréciatif. Cette réflexion est incontournable pour lui permettre de savoir comment poursuivre, reprendre, affronter ou solutionner un problème précis. P. Perrenoud définit ce type de réflexion comme un processus lucide de distanciation critique face à l'action posée ou anticipée à court terme qui lui demande de confronter rationnellement son agir, qu'il soit anticipé ou accompli. Cette réflexion veut questionner et comprendre l'action, tout comme elle a pour but d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières d'enseigner.

Ainsi, la pratique réflexive permet au techno pédagogue d'apprendre directement à partir de ses pratiques et elle favorise simultanément la transformation sociale des apprenants et du professeur. Cette première prise de conscience concerne les situations toujours changeantes de la pratique enseignante qui exigent l'adaptation, l'ouverture et la

⁶⁴⁷ W. Carr et S Kemmis, *Becoming critical: Education, Knowledge and Action research*, p.33. Traduit de l'anglais par Christopher F. Day

conciliation, car concrètement, l'acte d'enseigner se définit comme une « transaction pratique complexe faisant appel à des logiques d'actions multiples, exigeant l'exercice des capacités délibératives dans l'action et par l'action⁶⁴⁸ ». En ce sens, le techno pédagogue est continuellement confronté à trois grands enjeux, soit celui de faire face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, d'affirmer son identité professionnelle et l'adapter aux contextes particuliers, et de s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratique.

Le techno-pédagogue chargé d'enseigner la philosophie aux étudiants du profil Tremplin DEC doit s'appuyer sur une expertise professionnelle significative, puiser dans ses connaissances théoriques et pratiques, et réinvestir continuellement sa pratique réflexive. L'expertise du milieu scolaire qui lui est reconnue se définit essentiellement par sa capacité à transmettre un savoir disciplinaire, résoudre des problèmes pédagogiques complexes et savoir les transposer en situation pratique d'apprentissage. En ce sens, le techno pédagogue doit définir son agir professionnel par sa capacité à réfléchir ses actions, faisant de la pratique réflexive une pratique de continuité par l'entremise d'une incessante réflexion sur les actions pédagogiques. Pour tout techno pédagogue, cette réflexion est une démarche introspective effectuée dans un effort soutenu pour maintenir le passé présent dans la conscience⁶⁴⁹ afin d'en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes et en prévoir les conséquences autant que les effets.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la majorité des étudiants du profil Tremplin DEC éprouvent des difficultés d'apprentissage et des problèmes de motivation. Face à la difficulté d'apprentissage de l'étudiant à qui il enseigne, le techno pédagogue doit chercher des possibilités d'action pour l'accompagner et le soutenir dans sa démarche vers la réussite. Confronté à une pareille réalité pédagogique, le philosophe et pédagogue Michel De Certeau soutient que le professeur doit retrouver « cet art de faire » pour saisir l'occasion précieuse d'innover. Aussi prenant et exigeant soit-il, l'acte d'enseigner aux étudiants du profil Tremplin DEC doit enrichir la réflexion du professeur et l'inciter à créer des occasion d'apprentissage diversifiées. Malgré une compétence

⁶⁴⁸ Marc Boutet, *La pratique réflexive : apprendre à partir de ses pratiques*, p.1

⁶⁴⁹ Les expériences vécues.

reconnue et un sentiment de compétence incarné, le techno pédagogue est parfois confronté, dans l'exercice de ses fonctions, à un sentiment d'isolement et d'impuissance. Cette prise de conscience doit inciter le pédagogue à recourir à la pratique réflexive pour réinvestir le processus d'accompagnement qu'il doit assumer auprès des étudiants. Pour M. De Certeau, le professeur doit constater et accepter que des aptitudes peuvent parfois lui manquer pour affronter un problème pédagogique, qu'il doit ponctuellement faire appel au « savoir-mémoire », mobiliser par la suite le savoir-souvenu pour transmettre la connaissance et produire ensuite les effets attendus (la compréhension de l'étudiant et sa réussite) dans le cadre de sa pratique. Concrètement, le processus débute par la confrontation à une difficulté qui désarçonne le professeur dans sa pratique pédagogique. Loin d'être en soi négative, cette expérience constitue un moment pédagogique de qualité dans la mesure où le professeur doit reconnaître et vivre la résistance comme une opportunité éclairante. De là découlent trois étapes successives débutant par le prélèvement d'indices qui permettront de repérer les éléments caractéristiques de la situation pour discerner les enjeux précis, recourir à la mémoire pédagogique comme un ensemble de situations et d'actions possibles pour affronter le moment pédagogique, ce qui permettra ensuite la restauration de l'unité afin de se construire comme agent de savoir et se comprendre comme agent qui agit. Pour le techno pédagogue, la relation de proximité entretenue avec l'étudiant doit représenter un moment de qualité qui favorise la co-construction du savoir et le développement commun des réflexions philosophiques. Dans le même sens, Philippe Meirieu conçoit le moment pédagogique comme une occasion propice de construire le jugement pédagogique du professeur, de sorte que le moment pédagogique (proximité du professeur avec un étudiant qui ne comprend pas) est crucial du fait qu'il représente à la fois une occasion de se revoir comme pédagogue et une opportunité de vivre l'entrée pédagogique pour faire apprendre différemment ou expliquer autrement afin que le discours pédagogique soit compris et fasse sens pour l'étudiant.

Selon Donald A. Schön, le techno pédagogue doit être défini comme un praticien réflexif doté d'une volonté de dépasser les modèles d'enseignement traditionnels souvent imposés dans les devis de la formation universitaire. Même si la notion de pratique réflexive existe depuis la fin des années 1990 dans plusieurs facultés universitaires pour

encadrer la formation des futurs professeurs, elle demeure à ce jour complètement absente du programme universitaire de baccalauréat en philosophie. Il s'agit là d'une importante carence dont l'impact se manifeste dès le début de la carrière du nouveau professeur de philosophie, puisque ce dernier ne possède pas les repères de la pratique réflexive et demeure peu habileté à réfléchir les premières expériences vécues dans le cadre de sa pratique. C'est en soi une lacune importante puisque le moment de la réflexion représente une situation que le professeur doit rationaliser pour être capable de distinguer la véritable réflexion de la réflexivité. La première représente le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui demeure strictement limité à l'analyse de cette situation. Quant à elle, la réflexivité englobe la réflexion. Elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion dont le but est d'optimiser le plus possible le développement professionnel du professeur.

En plus d'initier à l'analyse et à l'expertise professionnelle, la pratique réflexive doit permettre au techno pédagogue la possibilité d'opérer une décentration de sa présence en classe dans le but de répartir ses responsabilités avec l'étudiant et faciliter une capacité de recul à l'égard de sa pédagogie de l'accompagnement. Cette distance affective par rapport à l'étudiant doit favoriser le maintien de son objectivité professionnelle. Ainsi, le techno pédagogue a l'opportunité de travailler sur lui-même et de réinvestir l'expérience pédagogique en analysant les composantes et les tensions vécues dans chaque situation d'enseignement, ce qui fait dire à Philippe Perrenoud que le fondement de l'enseignement repose sur la compréhension qu'enseigner, c'est penser continuellement son approche et son action. Du coup, la pratique réflexive du techno pédagogue se comprend comme une capacité générale à analyser sa pratique de façon systématique, reproductible et autonome, qui se situe à la jonction du savoir théorique et du savoir expérientiel pour favoriser la création de liens et de sens avec l'expérience pédagogique. C'est la raison pour laquelle le techno pédagogue doit réinvestir continuellement son expérience afin d'améliorer la qualité de son enseignement.

En dépit d'une formation universitaire adéquate sur le plan disciplinaire⁶⁵⁰, la possession de savoirs rationnels ne suffit pas pour affronter la complexité et la diversité des situations d'enseignement. Les limites des connaissances théoriques sont atteintes lorsque le techno pédagogue se retrouve dépourvu, incapable ou confronté à un sentiment d'impuissance devant une situation problématique qui lui exige une action efficiente ; la possession d'un savoir disciplinaire, le sentiment de compétence et l'érudition ne comblent pas toujours les problèmes pratiques. Le but de la pratique réflexive, pour Donald A. Schön⁶⁵¹, est donc de réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition et l'expérience fondée sur un dialogue avec le réel. Pour atteindre ces objectifs précis, le techno pédagogue doit avant tout se définir comme un praticien réflexif capable de distinguer la réflexion dans l'action de la réflexion sur l'action. Ces deux composantes de la pratique réflexive permettent la création de liens et de sens avec l'expérience, et proposent un nouveau rapport critique à l'expérience pédagogique.

La pratique réflexive du techno pédagogue se caractérise par l'usage des TIC dans la planification et l'enseignement de ses cours. En plus de dispenser le savoir philosophique selon les devis ministériels et réfléchir à la réception qu'en font les étudiants, le techno pédagogue doit investir sa pratique réflexive en réfléchissant à trois aspects précis : son propre usage pédagogique des TIC, la véritable valeur pédagogique des technologies et leur impact réel auprès des étudiants. Ces trois aspects lui permettront de dresser un constat représentatif de sa réalité professionnelle et porter un jugement qualitatif sur son approche techno pédagogique. Pour ce faire, le techno pédagogue doit interroger la formation qu'il a reçue et la nature des usages qu'il fait des TIC. Ensuite, il doit se questionner sur son expertise de recherche à l'égard des nombreuses plateformes numériques actuellement disponibles. La responsabilité techno pédagogique repose entièrement sur l'expertise du professeur. Pour être profitable et positive en classe, l'usage éthiquement responsable des TIC doit favoriser l'enrichissement de sa pédagogie et le développement de la créativité de l'étudiant, car la valeur pédagogique des TIC peut

⁶⁵⁰ En guise d'exemple, le baccalauréat en philosophie offert à l'Université de Sherbrooke permet d'acquérir une solide culture historique de la discipline, de connaître les philosophes et leurs concepts et de choisir deux cours optionnels sur la didactique de l'enseignement et le stage en enseignement.

⁶⁵¹ Son modèle de pratique réflexive est disponible en annexe.

être jugée pertinente lorsqu'elle permet de faire apprendre le savoir disciplinaire et de le faire comprendre autrement que par l'exposé magistral traditionnel. En effet, concevoir une nouvelle façon de construire le savoir ne doit pas être en soi marginale, mais profitable et durable pour consolider les connaissances. Finalement, réfléchir à l'impact des TIC sur les étudiants a pour but de mesurer leur motivation à apprendre, analyser leur maîtrise des technologies en contexte éducatif autant que leurs compétences en recherche lorsqu'ils doivent produire avec rigueur un travail intellectuel précis.

En ce sens, l'enseignement d'un usage éthiquement responsable des technologies doit être au départ assuré et assumé par un techno pédagogue compétent, qui a pour ambition de transcender l'usage principalement ludique que font les étudiants des TIC, au profit du développement réel de la compétence informationnelle et communicationnelle. À l'ère du numérique, être mieux informé pour être capable de mieux communiquer est essentiel pour honorer les qualités et le comportement d'un cyber apprenant responsable.

En interrogeant et en réinvestissant sa démarche pédagogique fondée sur l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication, le techno pédagogue cherche à unir et compléter ses savoirs généraux, disciplinaires et techniques dans le but d'explorer les composantes d'une situation pour les comprendre et ensuite expliquer la situation qu'il vit par des concepts théoriques, agir en portant un jugement sur la situation et choisir une solution précise en vue d'une action probante. En considérant cette approche, quel est le modèle de pratique réflexive que nous pourrions spécifiquement proposer au techno pédagogue soucieux d'innovation et de créativité, qui enseigne de surcroît dans le réseau collégial aux étudiants du profil Tremplin DEC ?

3.9.1-Proposition d'un modèle de pratique réflexive au collégial

Divisé en quatre étapes, le modèle de pratique réflexive que nous proposons est fondé sur la pédagogie de l'accompagnement, qui vise à encadrer l'étudiant de façon soutenue et alimenter le développement du sentiment de compétence professionnelle du techno pédagogue. Cette pédagogie s'appuie sur les fondements du constructivisme et met en application quelques valeurs promues par la techno pédagogie, à savoir la relation de proximité entre le professeur et l'étudiant, le dialogue et l'approche collaborative. Selon

nous, le contexte de réalisation le plus propice permettant l'exploitation de ce type d'approche est celui que nous utilisons depuis maintenant trois ans dans le cadre de notre pratique. Premièrement, nous enseignons les deux premiers cours de philosophie (Philosophie et rationalité, L'être humain) à des groupes d'étudiants homogènes, strictement constitués d'étudiants du profil Tremplin DEC qui en sont à leur première année au cégep. Ce choix permet au professeur de préparer ses cours en fonction d'un seul profil d'apprenant, d'adapter plus facilement sa pédagogie aux capacités d'apprentissage et de travail des étudiants et gérer plus efficacement les activités formatives en classe. Tout en respectant le devis ministériel, le professeur délimite les contenus les plus importants en fonction de la compétence centrale que les étudiants doivent atteindre dans chacun des deux premiers cours de philosophie⁶⁵². Du coup, les étudiants du profil Tremplin DEC reçoivent moins de contenu philosophique portant sur la culture historique de la philosophie au profit d'un plus grand nombre d'exercices de lecture et d'écriture afin de pouvoir rédiger une dissertation dialectique convenable qui respectera les critères de correction et les exigences du cours. Les lacunes de la majorité des étudiants du profil Tremplin DEC en lecture et en écriture sont telles, que le professeur doit avant tout consolider ces compétences de base. Ainsi, les deux premiers cours de philosophie n'en sont pas pour autant vidés de leur sens, car l'enseignement offert aux étudiants du profil Tremplin DEC respecte les objectifs de base imposés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec.

Deuxièmement, la pédagogie de l'accompagnement s'inscrit dans un ratio généralement convenu d'un professeur pour vingt à vingt-cinq étudiants. Même s'il s'agit d'un nombre considérable, ce ratio est inférieur aux groupes conventionnels composés de trente-six étudiants⁶⁵³. La réduction du nombre d'étudiants par groupe facilite la tâche d'enseignement du professeur. En effet, ce dernier peut entretenir une plus grande proximité avec les étudiants et leur offrir plus de temps pour expliquer, conseiller,

⁶⁵² Pour le cours PHI 101, l'étudiant doit traiter une question philosophique de façon rationnelle. Pour le cours PHI 102, l'étudiant doit comparer la pensée de deux philosophes différents.

⁶⁵³ C'est le nombre maximal d'étudiants par classe au cégep de Granby. Cependant, ce nombre peut différer selon les cégeps de la province en fonction du calcul de la tâche professorale. À Chicoutimi, par exemple, la tâche d'un professeur de philosophie à temps complet est composée d'un moins grand nombre de groupes que le professeur de philosophie du cégep de Granby. Toutefois, chacun des trois groupes contient 50 étudiants. C'est, à proprement parler, l'application de l'enseignement de masse.

questionner leurs apprentissages. De plus, dans notre cas, à la suite d'une discussion avec l'administration scolaire du cégep de Granby portant sur l'instauration des conditions d'enseignement les plus propices possibles, une entente tacite a été convenue selon laquelle le professeur de philosophie qui enseigne aux étudiants du profil Tremplin DEC a, sur une base hebdomadaire et à chaque session, un maximum de trois groupes à sa charge. Cette charge d'enseignement, considérée par l'administration comme une charge à temps plein, permet au professeur de respecter les fondements et les intentions de la pédagogie de l'accompagnement, en assurant un suivi hebdomadaire auprès des étudiants en difficulté.

Contrairement à l'entente convenue entre le professeur de philosophie et la gestionnaire de l'organisation scolaire du cégep de Granby, la répartition traditionnelle d'un groupe d'étudiants pour l'un des deux premiers cours de philosophie est, par défaut, hétérogène, ce qui ne permet pas d'éviter la disparité⁶⁵⁴ entre les étudiants. Les professeurs doivent composer avec des groupes hétéroclites dans lesquels nous retrouvons des étudiants de tous les programmes et aux profils d'apprentissage très différents. Conséquemment, les étudiants compétitifs qui ont l'habitude de performer et d'exceller à l'école manifestent souvent de l'impatience du fait de ne pas en apprendre suffisamment et déplorent le fait que les cours de philosophie deviennent rapidement redondants et ennuyants. Cette situation s'explique par le fait que l'attention du professeur est souvent portée vers les étudiants en difficulté qui ont besoin de plus de temps et sollicitent davantage la présence du professeur pour obtenir des explications supplémentaires. Ces derniers ont souvent besoin de l'assistance soutenue du professeur et doivent avoir un nombre supérieur d'ateliers formatifs pour assimiler les mêmes connaissances et compétences que les étudiants de haut calibre. De ce fait, le professeur se retrouve tendu entre deux niveaux d'aptitudes intellectuelles qu'il doit superviser du mieux qu'il peut en tentant de trouver un équilibre satisfaisant pour tous. Cependant, peu de professeurs y arrivent et nombreux sont ceux qui se découragent.

Les avantages de la pédagogie de l'accompagnement sont bénéfiques pour le professeur et l'étudiant. En effet, ces derniers ont l'opportunité de développer une relation

⁶⁵⁴ Pensons entre autres aux capacités d'apprentissage, à la motivation et à l'engagement.

personnalisée dans laquelle le professeur peut être davantage à l'écoute de l'étudiant, connaître ses forces et ses lacunes, prévoir un type d'atelier tenant compte des intérêts et aptitudes de l'apprenant. La plus grande disponibilité du professeur durant les heures de cours ainsi qu'à l'extérieur de la classe⁶⁵⁵ favorise une relation de proximité basée sur la confiance, ce qui incite plusieurs étudiants à demander de l'aide pour obtenir plus d'encadrement à propos de l'étude ou du travail à faire. Du même coup, le professeur peut assurer un meilleur suivi pédagogique durant toute la session.

De plus, la pédagogie de l'accompagnement exploite la responsabilisation progressive de l'étudiant du profil Tremplin DEC à l'égard de ses études. En exploitant le constructivisme, le professeur ne cherche non pas à enseigner ou à déléguer à l'étudiant toute la construction de ses connaissances, mais l'accompagne dans son processus de maturation morale et intellectuelle pour lui permettre d'acquérir une plus grande confiance en lui et une autonomie à l'égard d'autrui. Conséquemment, la pédagogie de l'accompagnement n'est pas qu'une rencontre ponctuelle ou limitée, mais une présence fiable, signifiante et rassurante pour l'étudiant en difficulté.

Le fait de pouvoir enseigner aux étudiants du profil Tremplin DEC durant toute leur première année passée au collégial constitue un autre avantage de la pédagogie de l'accompagnement. En effet avoir le même professeur permet une stabilité relationnelle, ce qui évite d'insécuriser les étudiants face à l'inconnu ou les contraindre à s'adapter à de nouveaux professeurs au début de chaque début de session. En ayant le même professeur, ces derniers ont l'opportunité d'appliquer, dans le second cours de philosophie (PHI 102), la même méthodologie de travail puisqu'ils ont déjà été initiés lors du premier cours de philosophie (PHI 101) aux exigences et à la manière de travailler du professeur. Cette constance au niveau des apprentissages est saluée et appréciée par les étudiants.

Par contre, la pédagogie de l'accompagnement est aussi confrontée à ses propres limites. En effet, l'implication auprès des étudiants pour assurer un suivi le plus personnalisé possible exige un temps considérable et un investissement de soi qui peut parfois être

⁶⁵⁵ À chaque session, nous offrons trois périodes de disponibilités à notre bureau pour répondre aux questions des étudiants, discuter avec eux, les conseiller et préparer les travaux à venir. Pour profiter de cette aide, les étudiants remplissent la grille horaire mise en ligne dans l'Intranet du cégep.

épuisant puisque plusieurs étudiants s'inscrivent aux séances d'accompagnement en dehors des cours régulières de cours, laissant parfois l'impression que ces derniers ont été peu attentifs en classe ou n'ont pratiquement pas travaillé par eux-mêmes avant de solliciter la présence et l'aide du professeur. Parfois, celui-ci a l'impression de redonner une séance de cours plutôt qu'offrir une aide de soutien. De plus, la pédagogie de l'accompagnement ne permet pas de répondre à toutes les lacunes des étudiants lorsque ceux-ci sont très faibles en lecture ou en écriture⁶⁵⁶. Dans ce cas, l'accompagnement permet de mesurer une progression parfois très lente des capacités de l'étudiant. Devant ce type de situation, le professeur doit demeurer réaliste et valoriser la politique des petits pas. Pour certains, l'obtention de la note de passage (60%) représente un exploit.

La motivation de l'étudiant n'est pas garantie, ni même toujours constante durant les apprentissages. Même si le professeur est disponible, ouvert et à l'écoute, l'effort, la volonté et l'engagement doivent avant tout venir de l'étudiant lui-même. Or, certains étudiants manifestent plusieurs besoins, mais ne démontrent pas beaucoup d'ambition à l'égard de leur réussite scolaire. Dans ce cas, le professeur risque de s'investir plus que ne le fait l'étudiant. Finalement, malgré la réduction du nombre d'étudiants au sein des groupes du profil Tremplin DEC, force d'admettre que le ratio d'un professeur pour vingt-cinq étudiants en difficulté d'apprentissage ou aux prises avec un diagnostic demeure très élevé et peut devenir contraignant. Dans ce cas-ci, le problème n'est pas tant pédagogique qu'administratif. En effet, l'organisation scolaire doit considérer les contraintes financières auxquelles elle est contrainte annuellement. En conséquence, il serait impossible de prévoir un groupe composé de quinze étudiants du profil Tremplin DEC seulement, tel que nous le souhaiterions. Selon nous, il s'agit du nombre d'étudiants idéal pour respecter les idéaux et maximiser l'impact positif de la pédagogie de l'accompagnement.

En respectant rigoureusement le modèle de pratique réflexive présenté précédemment, le techno pédagogue a l'opportunité de réfléchir sans complaisance en amont de son enseignement, durant sa pratique ainsi qu'en aval de ses expériences en classe. La première étape permet d'interroger le techno pédagogue sur le début de sa carrière, sa

⁶⁵⁶ En raison de la courte durée d'une session (16 semaines).

formation académique et ses connaissances réelles des étudiants composant le profil Tremplin DEC. Les cinq questions suivantes initient cette première démarche réflexive :

Première étape :

-Quelle formation pédagogique ai-je reçu et dans quel contexte socio-éducatif ai-je débuté ma carrière ?

-Quelles connaissances précises ai-je du profil des étudiants inscrits en Tremplin DEC ?

-Quelle est selon moi la définition d'un techno pédagogue compétent qui doit enseigner la philosophie aux étudiants en difficulté d'apprentissage ou aux prises avec un problème de motivation ?

-Suis-je outillé pour définir et développer mon sentiment de compétence techno pédagogique ?

-Quelles sont les théories didactiques et les approches pédagogiques qui orientent ma préparation ?

Seconde étape :

La seconde étape interroge les objectifs professionnels et la vision pédagogique du techno pédagogue. Les cinq questions suivantes permettent de le situer dans son milieu professionnel :

-Quel type de lien signifiant puis-je développer avec l'étudiant du profil Tremplin DEC pour l'accompagner adéquatement dans ses difficultés d'apprentissage ou son problème de motivation envers ses études ?

-Dès le début de la session, quels sont mes objectifs à l'égard du contenu à enseigner et quelles sont mes attentes pédagogiques signifiées que j'exprime et partage avec les étudiants ?

-Durant la session, quelle (s) théorie (s) de la connaissance vais-je exploiter pour enseigner les différents types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre)

que les étudiants doivent apprendre, comprendre et utiliser dans des situations-problèmes ?

-Quelle proximité puis-je viser avec d'autres cours du cursus Tremplin DEC pour valoriser une approche des apprentissages multidisciplinaire continue et cohérente ?

-Puis-je décrire et expliquer clairement mon sentiment de compétence durant ma préparation ?

Troisième étape :

La troisième étape succède l'anticipation des objectifs et constitue pour le techno pédagogue un retour sur lui-même. Les cinq questions suivantes permettent de le confronter à ses forces et ses faiblesses :

-Suis-je rapidement capable de détecter les étudiants précaires⁶⁵⁷ et proposer un plan d'encadrement fondé sur leurs besoins et revendications ?

-Suis-je habile pour vulgariser et exemplifier le contenu théorique de ma discipline ?

-Mon usage éthiquement responsable des TIC me permet-il de développer et d'améliorer l'intérêt, la motivation, la compréhension et la réussite des étudiants ?

-Suis-je capable de mesurer mes stratégies d'évaluation pour savoir si elles sont diversifiées, originales et formatrices ?

-Puis-je décrire et expliquer clairement mon sentiment de compétence à la suite d'une prestation d'enseignement ?

Quatrième étape :

Quant à elle, la quatrième étape soulève cinq questions encourageant l'analyse rétrospective de la pratique techno pédagogique :

⁶⁵⁷ Les étudiants précaires se distinguent dès le début de la session par leur démotivation, l'absence d'objectifs personnels ou scolaires et cumulent dès la seconde semaine de cours des retards dans leurs travaux. Ils ne voient pas le sens ni la pertinence de venir étudier au cégep.

-À la suite d'une période d'enseignement, quel problème ou difficulté rencontrée dois-je avant tout analyser pour améliorer ma prochaine prestation ?

-Que dois-je modifier ou transformer pour améliorer ma pratique ?

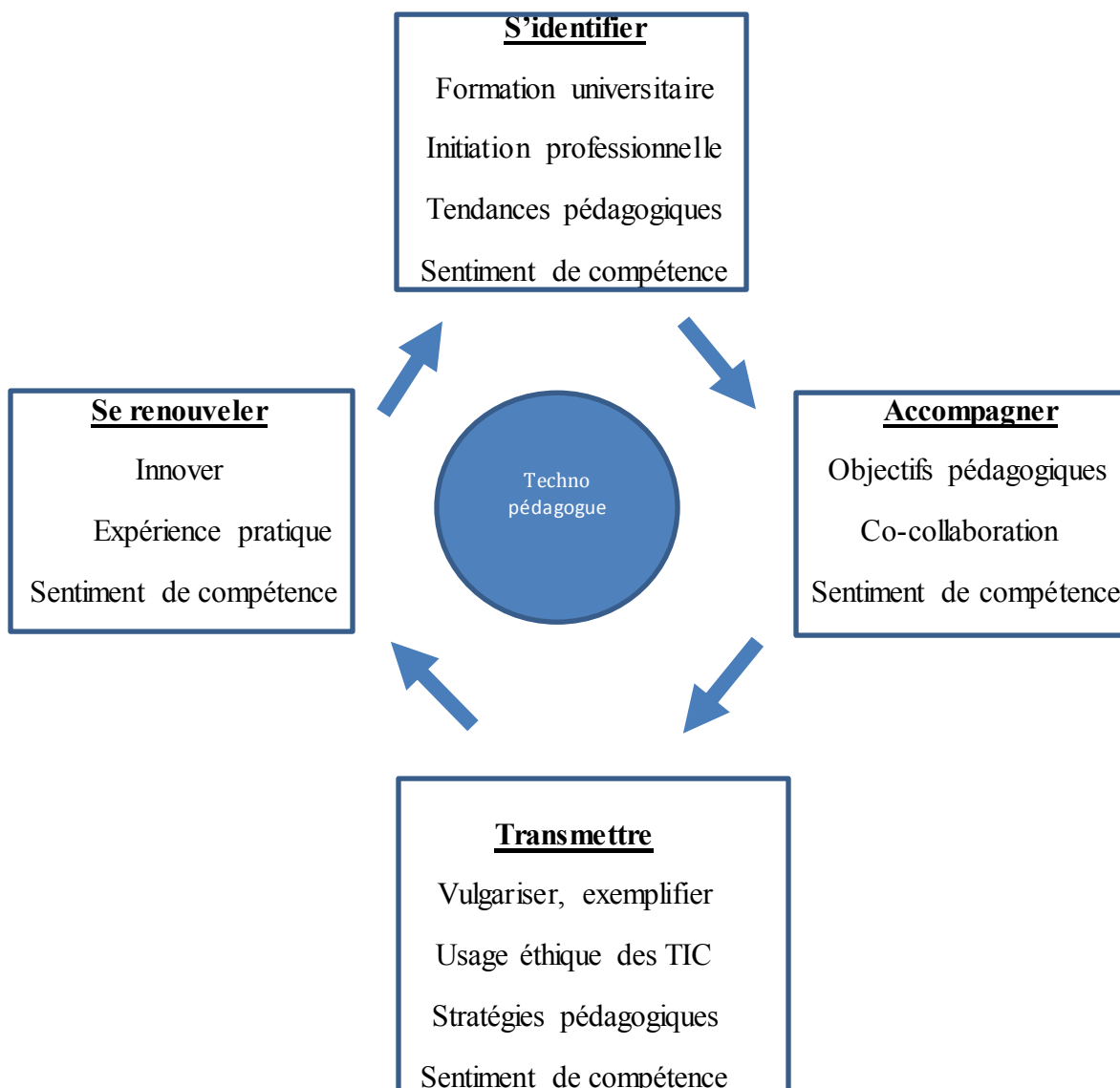
-Le contenu de ma réflexion me permet-il d'éclairer ma pratique pour devenir un meilleur techno pédagogue ?

-Qu'ai-je fait cette année pour actualiser mes connaissances générales et mes compétences disciplinaires pour améliorer, dynamiser et enrichir les cours de philosophie que j'enseigne ?

-En tenant compte des taux de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC, de quelle manière vais-je enrichir davantage mon sentiment de compétence ?

La nature de ce modèle de pratique réflexive montre que le techno pédagogue doit continuellement se questionner s'il veut développer son sentiment de compétence. L'objectif principal des quatre étapes précédentes est d'aider le techno pédagogue à mieux se connaître, définir son rôle professionnel et son niveau d'engagement. Pour y arriver, ce dernier doit conjuguer ses valeurs personnelles et professionnelles, et réinvestir sans relâche sa réflexion à propos de son sentiment de compétence. Le schéma ci-dessous illustre de façon concise les quatre étapes détaillées de la pratique réflexive du techno pédagogue :

Schéma de la pratique réflexive



Circulaire, ce schéma veut favoriser le développement du sentiment de compétence du techno pédagogue et constitue un outil propice pour alimenter la progression de sa compétence professionnelle. En effet se soucier de définir, expliquer, démontrer et enrichir son sentiment de compétence constituent des étapes successives par l'entremise desquelles le techno pédagogue construit son identité professionnelle, consolide ses valeurs pédagogiques, expérimente sa pratique pédagogique et mesure l'efficacité de ses projets académiques. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre d'une approche basée sur la pédagogie de l'accompagnement, nous affirmons que le sentiment de compétence

représente le concept pivot présent dans chacune des quatre étapes. Il est mutuellement partagé entre l'étudiant et le professeur au sein d'une relation de proximité. Pour le premier il est basé sur l'estime de soi, la réussite et la fierté. Pour le second, il est basé sur la maîtrise du savoir à enseigner, le lien signifiant créé avec l'étudiant et la compréhension du contenu que ce dernier démontre lors des examens. Ces critères ont, pour chacun d'eux, un impact immédiat sur le degré de motivation du professeur et son désir d'implication.

Finalement, la pratique réflexive est une démarche située qui s'amorce toujours par l'entremise d'une analyse et d'une expérience concrète. De plus, elle s'appuie sur des données contextuelles et empiriques. Soucieux de s'améliorer continuellement et d'enrichir son approche, un techno pédagogue dignement professionnel doit réfléchir sa pratique pour se transformer à partir des idées qu'il développe avec les étudiants, en vue de favoriser leur réussite. Par cette réflexion, il peut envisager sa pratique comme une action réfléchie et productrice de savoirs utiles, efficaces et fondés. C'est la raison pour laquelle ce processus réflexif, d'abord individuel, doit se poursuivre au sein d'une communauté de pratique dont le rayonnement doit transcender la relation de proximité professeur-étudiant. Cette communauté de pratique est fondée sur la collaboration et la solidarité des membres qui la composent, en plus de chercher à développer la co-construction du savoir pédagogique et des expertises professionnelles. Précisément, quel est le rôle et la nature de cette communauté qui a pour but de décroïsonner la réflexion pédagogique du techno pédagogue qui enseigne la philosophie aux étudiants du profil Tremplin DEC ?

3.9.2 Communauté d'apprentissage professionnel (CAP) : approche pédagogique concertée pour une plus grande proximité entre les étudiants du profil Tremplin DEC et le techno pédagogue

Le changement de culture organisationnelle que suggèrent l'usage éthiquement responsable des TIC favorise la conception de nouveaux modèles d'accompagnement académique et de nouvelles pratiques pédagogiques. Vulnérables en raison de leurs difficultés scolaires ou de leurs diagnostics, les étudiants du profil Tremplin DEC ont accès à divers services professionnels dispensés par le cégep afin de les aider à réussir

leurs études⁶⁵⁸. Cependant, l'accès à ces services demeure limité en raison de la forte demande étudiante et des coupures budgétaires imposées depuis 2012 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. À chaque début de session, plusieurs étudiants s'inscrivent sur une liste d'attente et espèrent obtenir un rendez-vous avec un professionnel⁶⁵⁹ dans un délai raisonnable. En raison de l'augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants admis dans le profil Tremplin depuis 2008⁶⁶⁰, les services d'accompagnement sont désormais saturés et de plus en plus inefficaces pour répondre aux revendications des étudiants⁶⁶¹. C'est la raison pour laquelle une réflexion concertée doit être proposée et entreprise entre la Direction du cégep de Granby, les professeurs de philosophie et les professionnels des services éducatifs pour améliorer l'accompagnement et le suivi des étudiants en difficulté, et viser du même coup l'instauration d'une nouvelle pratique d'encadrement des étudiants du profil Tremplin DEC qui, à défaut d'être égaux avec les étudiants inscrits dans les programmes réguliers en raison de leurs lacunes, méritent l'équité à l'égard de leurs chances de réussite⁶⁶². À juste titre, nous proposons un modèle fondé sur la polyvalence des expertises et la complémentarité des intervenants pour améliorer la situation actuelle. Quel est ce modèle ?

Une communauté d'apprentissage professionnelle⁶⁶³ (CAP) se définit par le mode de fonctionnement d'une école favorisant l'implication et la contribution volontaire du personnel enseignant et professionnel, encourageant et supportant le personnel impliqué (Direction, professeurs, professionnels) à entreprendre conjointement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des étudiants. Elle est fondée sur l'élaboration d'une vision solidaire de l'école et se manifeste par un milieu dans lequel le personnel impliqué échange ses opinions, ses idées, ses expériences et ses

⁶⁵⁸ Au cégep de Granby, mentionnons les services d'aide pédagogique, de psychoéducation et d'orientation.

⁶⁵⁹ Durant la session Hiver 2016, le délai d'attente était de neuf semaines pour une première consultation.

⁶⁶⁰ Voir les statistiques au deuxième chapitre.

⁶⁶¹ Au cégep de Granby, lieu de notre étude.

⁶⁶² Même si tous les champs disciplinaires éprouvent ce problème, la responsabilité principale revient aux professeurs de philosophie puisque tous les étudiants doivent obligatoirement s'inscrire aux trois cours de philosophie puisque ceux-ci font partie de la formation générale.

⁶⁶³ Le concept de CAP émerge au sein des théories organisationnelles au début des années 1990. Le but initial était de promouvoir le savoir socialement construit et partagé par tous les membres d'une organisation.

savoirs respectifs, et où chacun des membre est constamment en situation d'adaptation et d'apprentissage⁶⁶⁴.

L'avènement d'une CAP impose un changement de culture du milieu professionnel dans lequel elle est élaborée et nécessite l'implantation d'une structure organisationnelle adaptée afin de répondre adéquatement aux besoins précis des étudiants en difficulté. À l'instar des provinces de l'Ontario et du Nouveau Brunswick qui exploitent et développent cette approche depuis quelques années dans leur réseau d'éducation respectif, le Québec aurait avantage à emboîter le pas et s'adapter à la clientèle particulière qui fréquente l'institution collégiale en développant de nouvelles pratiques d'intervention. En ce sens, la mise en place et le développement d'une CAP dispensée aux étudiants du profil Tremplin DEC inscrits au cégep de Granby aurait pour objectif de mobiliser les ressources professionnelles et professorales actuelles, innover les pratiques pédagogiques, améliorer la qualité et augmenter l'efficacité des services d'accompagnement et d'encadrement par l'entremise d'un travail de concertation soutenu entre l'étudiant et le personnel. En plus d'inaugurer une pratique innovante qui n'existe pas encore dans le réseau collégial québécois auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, l'implantation d'une équipe-école concertée auprès de ces derniers aurait pour ambition de développer le dialogue, d'enrichir l'entraide et la pratique réflexive des personnes impliquées, et d'augmenter les taux de réussite des étudiants en difficulté. Pour implanter une telle démarche au cégep de Granby, quels sont les critères à respecter ?

3.9.3-Les conditions de participation requises pour inaugurer une communauté d'apprentissage professionnel (CAP) : six conditions à respecter

Pour atteindre l'objectif d'un milieu collégial dynamique et motivant pour les étudiants du profil Tremplin DEC, l'efficacité et la pérennité d'une CAP repose sur six conditions précises. Premièrement, le respect et la reconnaissance de l'autonomie professionnelle de chaque intervenant sont nécessaires pour enrichir la complémentarité des expertises. Chacun doit mettre en commun ses idées, partager sa vision, ses valeurs et ses attentes au

⁶⁶⁴ www.aefo.on.ca (site consulté le 12 juin 2016) À l'image du Nouveau Brunswick, l'Ontario pourrait servir de modèle puisqu'elle a développé une expertise de cette pratique, que le Québec aurait avantage à intégrer dans son système scolaire.

profit de l'étudiant qui, lui aussi, doit contribuer activement en prenant les responsabilités qui lui reviennent. En plus d'être un membre important de l'équipe-école reconnu pour sa compétence à enseigner une discipline, le professeur doit assumer la responsabilité d'entretenir une relation de proximité significative avec l'étudiant et créer un lien de confiance durable. Empreint d'humanisme, d'écoute et d'empathie, ce lien doit transcender la compétence technique –acte d'enseigner- car il exige du professeur qu'il se soucie de l'individu derrière l'étudiant. Deuxièmement, le succès d'une CAP repose sur la participation facultative et volontaire des professeurs et des professionnels. En ce sens, nulle pression indue ne doit être manifestée par la Direction, car la CAP n'est pas une contrainte imposée mais plutôt une approche pédagogique volontaire, concertée et accessible à ceux et celles qui ont des idées et la volonté de les développer durant les heures de classe ou à l'extérieur des heures de cours. Troisièmement, la régularité des rencontres est influencée le bon déroulement d'une CAP car celles-ci représentent un temps de discussion de qualité qui doit être respecté pour favoriser le dialogue, le partage d'idées et faire le suivi des besoins manifestés par l'étudiant. Quatrièmement, une CAP a pour caractéristique d'être en perpétuelle évolution du fait de la diversité des expertises et de l'évolution des connaissances disciplinaires, si bien que la disponibilité des ressources (appui administratif ponctuel et formation en ligne, par exemples) est essentielle pour le maintien de sa mise à jour. C'est la raison pour laquelle, cinquièmement, l'appui financier de la Direction est important. Pour ce faire cette dernière doit être une partenaire impliquée, au parfum des enjeux traités au sein de la CAP et informée des besoins manifestés par les professeurs et les professionnels. Finalement, les objectifs et les responsabilités de chacun doivent être définis et judicieusement délégués en fonction des expertises disponibles afin de maximiser l'efficacité de la CAP, tout comme le leadership mutuellement partagé doit être une valeur préconisée par chacun des collaborateurs. Une communauté d'apprentissage professionnel ne sacralise pas la hiérarchie. Au contraire, elle préconise une approche collaborative des différents experts entre eux.

Le respect des six conditions précédentes permet d'augmenter le savoir collectif et de favoriser le développement du savoir individuel, en plus de soutenir le rendement scolaire de tous les étudiants, de cultiver l'autonomie professionnelle et le plaisir d'apprendre, de

créer et développer une vision fondée sur des valeurs collectives, de diversifier les pratiques pédagogiques et de réunir les ressources par la valorisation du travail d'équipe. La CAP favorise donc le décloisonnement des pratiques pour le bénéfice de l'étudiant du profil Tremplin DEC, qui a la possibilité de pouvoir profiter d'une plus grande collaboration entre les intervenants, ce qui aura comme répercussion positive d'offrir un encadrement personnalisé et de meilleure qualité.

En décidant de développer une communauté d'apprentissage professionnel, le cégep de Granby ferait figure de pionnier dans le milieu collégial québécois puisqu'il deviendrait la première institution collégiale de la province à inaugurer ce type de pratique concertée pour les étudiants du profil Tremplin DEC. Étudiants à risques, ces derniers ont besoin de la collégialité entre les professeurs, les professionnels des services d'accompagnement et la Direction. Ainsi, l'implantation d'une CAP au cégep de Granby permettrait de détecter rapidement les difficultés académiques et psychosociales des étudiants de Tremplin DEC, de favoriser une intervention précoce et mettre en place des stratégies soutenues d'accompagnement. Au nom de la logique de prévention qui, essentiellement, cherche à cibler les plus grandes lacunes (la lecture, l'écriture, l'organisation du travail) des étudiants dès leur arrivée au collégial, le fait de travailler en amont s'avèrerait crucial pour répondre le mieux possible à leurs besoins.

Actuellement, la présentation d'un billet médical suffit pour catégoriser les étudiants du profil Tremplin DEC aux prises avec un diagnostic. Conséquemment, ces derniers sont amalgamés aux mesures particulières sans qu'aucun professeur ou professionnel des services éducatifs ne s'attarde précisément à leurs particularités d'apprenant. Et, souvent, les étudiants eux-mêmes n'ont jamais appris à se responsabiliser par rapport à leur condition particulière. Au lieu de les profiler systématiquement, l'approche prônée par la CAP viserait la responsabilisation de l'étudiant par une expérience d'intériorité (examen de conscience) et une discussion constructive, tel que le faisait Socrate dans les rues d'Athènes lorsqu'il employait la maïeutique (faire accoucher la conscience).

Selon les chercheurs Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci⁶⁶⁵, l'accompagnement effectif d'une CAP doit respecter trois dimensions essentielles. Premièrement, l'accompagnement du professeur est de nature pragmatique et se fait dans l'action pour interroger la pratique professionnelle de l'expert. Elle implique, deuxièmement, un recadrage de la pratique permettant de mieux réfléchir les problèmes réels vécus en situation expérientielle. Finalement, elle permet de relancer le professeur dans l'action pour l'inciter à jongler continuellement avec la théorie et la pratique. Ce même professeur doit inculquer à l'étudiant ce type démarche adapté à ses capacités et à sa réalité. En ce sens, la CAP encadre le jugement situationnel et professionnel du professeur, favorise le développement de son sentiment de compétence et dynamise l'innovation de ses pratiques pédagogiques auprès des étudiants les plus vulnérables.

Ainsi, la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au cégep de Granby a pour but de valoriser simultanément l'intelligence collective et la participation active et complémentaire de tous les individus impliqués. À court terme cependant, de quelle manière l'agir professionnel du professeur de philosophie, considéré comme un accompagnateur au sein d'une CAP, peut-il aider à l'amélioration de la réussite des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Une communauté d'apprentissage professionnelle fait de la réussite des étudiants sa plus grande priorité en déployant des stratégies précises d'accompagnement et d'encadrement selon les besoins de chacun. La réussite académique constitue une préoccupation et une responsabilité partagée par tous les intervenants. Conscients de la complémentarité nécessaire pour favoriser cette réussite, les professeurs et les professionnels doivent se définir par leur interdépendance devant les défis touchant la progression des étudiants et doivent continuellement partager leurs connaissances des stratégies pertinentes pour améliorer l'apprentissage de l'étudiant. L'une d'entre elles serait de concevoir l'évaluation sommative non pas comme une mesure coercitive ni même une fin en soi, mais plutôt comme un moyen d'amélioration et de régulation de l'apprentissage. Du coup, la principale intention de la CAP serait de repenser l'école pour favoriser

⁶⁶⁵ Michel Vial, Nicole Caparros-Mencacci, *L'accompagnement professionnel*, <https://www.cairn.info/l-accompagnement-professionnel--9782804155186.htm> (site consulté le 2 juillet 2016)

simultanément la collaboration des pratiques et la diffusion de l'expertise des intervenants. C'est la raison pour laquelle les professeurs sont eux-mêmes en apprentissage continu, car ils doivent s'adapter aux situations plutôt que de chercher à imposer avec rigueur une approche unique et traditionnelle. Ainsi, le développement de leurs connaissances et de leurs compétences est étroitement lié aux interventions pédagogiques à implanter pour améliorer la réussite des étudiants du profil Tremplin DEC.

Le concept d'intelligence collective caractérisant la CAP repose sur les valeurs d'innovation, de créativité, de liberté de choix, de leadership et se définit comme l'avènement d'un changement collectif et rassembleur qui requiert un engagement et des opportunités de participation dont le tout est plus que la somme des parties. L'intelligence collective est en quelque sorte une manifestation invisible de ce qui alimente la créativité, l'innovation et la capacité de faire des choix adaptés à un contexte spécifique ou changeant. Cette approche valorise la mise en commun des forces et des compétences, si bien que le leadership partagé s'appuie sur l'influence positive de l'école (la Direction), qui a le mandat d'amener chaque membre du personnel enseignant et professionnel à développer un sentiment de pouvoir et d'appartenance à l'égard de l'organisation, de s'investir dans la réussite des étudiants en plus de donner aux professeurs impliqués une certaine latitude dans la prise de décision pour l'amélioration des pratiques développées par l'école. Ainsi, la valorisation du leadership encourage les initiatives des participants pour mettre à profit les talents de chaque personne et soutenir tous les efforts afin d'atteindre les objectifs ciblés.

Par l'implantation d'une CAP, le cégep de Granby développerait une renommée et se donnerait pour mission de devenir une institution collégiale dévouée à l'amélioration des apprentissages ainsi qu'à la réussite des étudiants du profil Tremplin DEC. Pour ce faire, trois pôles centraux doivent être respectés : la discussion en équipe collaborative centrée sur les besoins de l'étudiant, le développement de stratégies d'enseignement efficaces et régulées, et l'implantation d'une solide culture de données pour ajuster au besoin l'enseignement et l'intervention pédagogique en fonction des informations cumulées. Entre eux, le professeur de philosophie et les professionnels des services éducatifs

doivent encadrer les étudiants et fixer des objectifs précis, mesurables et orientés sur l'apprentissage. Cette solidarité des pratiques a pour intention de briser l'isolement professionnel et de développer le sentiment de compétence du professeur, de la conseillère en orientation et de la psycho éducatrice. Pour les étudiants ciblés, le respect de cette approche vise à augmenter la motivation, le sentiment de fierté et de compétence personnelle, valoriser le désir de s'améliorer et de s'engager directement dans les tâches scolaires, car la réussite est basée sur la motivation et l'engagement soutenu, en plus d'être alimentée par un suivi personnalisé de l'équipe-école.

Le changement de culture organisationnelle promu par une CAP repose sur sept indicateurs précis⁶⁶⁶ et respecte trois stades de progression : l'initiation, l'implantation, l'intégration. L'initiation représente le début de l'interrogation sur la vision collective, les valeurs à adopter et les objectifs à atteindre. Le développement de cette réflexion partagée doit conduire à l'implantation d'une vision commune établie par l'équipe-école. Cette mise en œuvre de la vision favorise ainsi l'application de la pratique concertée, car s'unir pour réfléchir aux défis pédagogiques constitue le but central de la CAP. Cette conception du travail d'équipe rejoint le célèbre proverbe d'Aimé Césaire⁶⁶⁷, qui soutenait qu'un petit pas fait ensemble valait mieux qu'un grand bon solitaire.

L'implantation d'une CAP en milieu collégial est possible si les valeurs d'unité et de solidarité du groupe sont respectées. Pour Martine Leclerc⁶⁶⁸, la mobilisation de l'expertise pédagogique au service de l'intelligence collective représente un nouveau besoin à satisfaire pour améliorer le rendement des étudiants. Ainsi, de la part d'un professeur, choisir d'adhérer à une CAP s'inscrit dans une démarche innovante et professionnelle afin de promouvoir l'inclusion, la réussite de tous les étudiants et l'amélioration des compétences des professeurs qui s'unissent pour partager leurs connaissances et qui les contextualisent rapidement en action ; la CAP travaille pour obtenir des résultats concrets. De quelle manière pouvons-nous implanter une CAP destinée aux étudiants du profil Tremplin DEC du cégep de Granby ?

⁶⁶⁶Le partage d'une vision commune, les conditions e mise en œuvre, la culture collaborative, le leadership de la Direction, la diffusion de l'expertise, la convergence et la prise de décision.

⁶⁶⁷ Écrivain et homme politique d'origine martiniquaise (1913-2008)

⁶⁶⁸Spécialiste en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, elle a développé l'expertise à l'égard de l'implantation de CAP en milieu scolaire.

L'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle destinée aux étudiants du profil Tremplin DEC du cégep de Granby est justifiée par leur réalité académique précaire, leur diversité⁶⁶⁹ et leurs conditions particulières relevant de diagnostics ou de situations handicapantes. Dans le but de répondre plus efficacement à leurs besoins et augmenter les taux de réussite, une équipe-école composée du professeur de philosophie, de la conseillère en orientation, de l'aide pédagogique individuelle, de la psycho éducatrice et de l'étudiant (e) est requise pour décloisonner les pratiques actuelles. La caractéristique principale de la CAP que nous proposons est de réunir l'étudiant, les professionnels des services éducatifs⁶⁷⁰ et le professeur de philosophie. En ce sens, les relations interpersonnelles et complémentaires des participants doivent permettre une culture de responsabilités partagées pour améliorer conjointement l'apprentissage de chaque étudiant ciblé ainsi que le sentiment de compétence du professeur à l'égard des éléments pédagogiques qu'il doit transmettre. Le modèle traditionnel de la CAP n'inclut pas la participation de l'étudiant. Cependant, nous croyons que sa présence est élémentaire pour augmenter son degré d'implication, maximiser le développement de ses connaissances et faciliter sa réussite.

En plus de cette caractéristique distinctive, quelles seraient les autres particularités spécifiques de la CAP que le cégep de Granby devrait mettre en place pour les étudiants du profil Tremplin DEC ?

Contrairement au modèle traditionnel d'une CAP qui réunit uniquement des professeurs au sein d'une même équipe, le second élément distinctif d'une communauté d'apprentissage professionnelle implantée au cégep de Granby pour les étudiants du profil Tremplin DEC repose sur la définition d'un projet pédagogique précis et rassembleur fondé spécifiquement sur l'usage éthiquement responsable des TIC en situation d'apprentissage afin de combiner la participation active de chaque personne impliquée. En ce sens la mobilisation d'une équipe dynamique, ouverte et engagée composée des professionnels mentionnés plus haut doit s'adjoindre à la Direction des

⁶⁶⁹ Le profil Tremplin DEC accueille des étudiants trentenaires et quarantenaires qui effectuent un retour aux études après plusieurs années, des immigrants qui tentent de s'intégrer à la société québécoise et des étudiants âgés de 18 ans qui ont d'importantes lacunes en lecture et en écriture.

⁶⁷⁰ Il s'agit de l'aide pédagogique individuel, de la psycho éducatrice et de la conseillère en orientation.

études pour faciliter le travail collaboratif et la recherche du consensus à l'égard des pratiques d'accompagnement et de développement continu de la CAP. À la différence des communautés d'apprentissage professionnelles décrites précédemment, celle que nous proposons d'établir au cégep de Granby doit dès le départ inclure l'étudiant (e) comme membre à part entière, car ce dernier représente la personne la plus importante du processus autour de qui une pédagogie de l'accompagnement doit se déployer et à laquelle chaque intervenant est appelé à contribuer. L'amélioration de la réussite éducative de l'étudiant ne peut advenir qu'à la condition que ce dernier s'engage directement dans le processus réflexif pour développer son sentiment d'auto-efficacité, tout comme le font les professionnels. L'enjeu en est un de responsabilisation individuelle pour l'étudiant et, subséquemment, de concertation pour l'équipe-école. En effet, pour améliorer la réussite éducative et les pratiques pédagogiques, la concertation pratique avec l'étudiant est prioritaire et nécessaire. Quels sont les avantages d'une CAP repensée au profit d'un rôle participatif et inclusif octroyé à l'étudiant ?

À l'instar du professeur, l'étudiant doit lui aussi développer son sentiment d'efficacité et de compétence à l'égard de sa réalité d'apprenant puisqu'il s'agit du fondement même de son engagement envers ses études et de sa volonté à changer ses pratiques dans le but d'améliorer sa réussite. En ce sens, développer le sentiment d'efficacité vise l'inclusion participative de l'étudiant. Ce dernier représente la personne la plus importante d'une CAP puisqu'il exprime des besoins précis et il revendique des mesures particulières qui doivent quant à elles être mise en place. De plus, il est le premier à devoir travailler à sa réussite et manifester une implication signifiante et constante. De cette manière, l'étudiant de Tremplin DEC peut alimenter l'équipe-école réunie au sein de la CAP. Cette dernière doit travailler conjointement avec lui pour améliorer sa situation scolaire et augmenter le mieux possible ses taux de réussite. Contrairement au modèle de CAP traditionnel qui mobilise une équipe-école pour l'étudiant, celui que nous proposons lui attribue *a priori* des responsabilités et un devoir d'engagement. Par la prise de conscience de ses besoins, il pourra solliciter et cibler les services les plus importants pour appuyer sa démarche vers la réussite. L'étudiant peut ainsi personnaliser ses demandes et formuler

ses attentes, plutôt que de recevoir une aide commune fixée par les profils généraux de l'aide aux études⁶⁷¹.

En raison de diagnostics ou de difficultés d'apprentissage variables, l'étudiant doit avant tout et par lui-même réfléchir à sa motivation d'apprendre, de comprendre et de réussir. La grille présentée au chapitre précédent⁶⁷² montre que le cheminement réflexif conduit l'étudiant à une meilleure connaissance de lui-même et de ses besoins. Il doit ainsi se connaître et se définir comme un agent motivé au centre d'une démarche qui lui appartient et qu'il doit revendiquer pour sienne. Critère fondamental de la réussite, «la motivation constitue l'ensemble des déterminants qui poussent l'étudiant à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de conduire à la réussite scolaire et à persévérer dans les difficultés⁶⁷³. Du même coup, la motivation repose sur la représentation qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement, et c'est elle qui alimente et nourrit son sentiment d'efficacité. C'est d'ailleurs une caractéristique commune pour plusieurs étudiants du profil Tremplin DEC, nombreux à posséder une piètre estime d'eux-mêmes ou une faible confiance en leurs capacités à réussir qui met en péril leur réussite au collégial. En ce sens, l'intériorisation d'une réflexion personnelle portant sur la motivation et la volonté d'engagement apparaît plus signifiante et favoriserait davantage le développement d'un dialogue constructif, que la contrainte d'adhérer à une attitude imposée par l'équipe-école. L'étudiant doit apprendre à se responsabiliser en fonction des besoins qu'il éprouve plutôt qu'agir sous la contrainte d'autrui et subir ce qu'on attend de lui.

En plus d'éprouver un sentiment d'efficacité qui le valoriserait, l'atteinte d'objectifs réalistes permettrait à l'étudiant de développer un sentiment de compétence qu'il pourrait partager avec les membres de la CAP. Ceux-ci auront à jouer un rôle de soutien et d'encadrement pour orienter et accompagner sa réussite scolaire. Selon Laurent

⁶⁷¹ Dans le but de personnaliser l'aide offerte, le professeur pourra questionner l'étudiant pour connaître les points à améliorer dans son approche pédagogique. Du coup, il favorisera une pédagogie d'orientation fondée sur les capacités et les besoins de l'étudiant.

⁶⁷² La pratique réflexive de l'étudiant du profil Tremplin DEC.

⁶⁷³ Martine Leclerc, *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide d'intention des leaders scolaires*, p.38

Cosnefroy⁶⁷⁴, la réussite scolaire soutiendrait l'intérêt de l'apprenant en renforçant le sentiment de compétence (se sentir capable de). Conséquemment, se sentir compétent se construit à partir du soutien social (rétroaction des personnes responsables comme un professeur ou un accompagnateur) et de l'expérience de la réussite (jugement porté sur les performances accomplies), ce qui influence directement la persévérance scolaire de l'étudiant. Véritable pierre angulaire de la réussite, le sentiment de compétence repose sur l'estime de soi, le sentiment de fierté et la prise de conscience de ses capacités individuelles⁶⁷⁵. Or, c'est l'un des buts de la CAP que de vouloir faciliter l'émergence du sentiment de compétence chez l'étudiant du profil Tremplin DEC et de le soutenir par une pédagogie de l'accompagnement. Ainsi, ce sentiment advient réellement quand on propose des défis à la hauteur des capacités de l'apprenant, lorsque ce dernier se fixe lui-même des objectifs atteignables, lorsqu'il est capable de planifier des stratégies de réussite en prenant conscience de ses forces et de ses limites. Finalement, un sentiment de compétence est véritable lorsque l'étudiant apprend à gérer ses difficultés et ses échecs, quand il a droit à l'erreur et qu'il est soutenu avec confiance dans sa démarche d'apprentissage. Ces conditions favorisent l'émergence de son autonomie, la consolidation de son sens critique et l'expression de sa fierté personnelle. Pour y arriver, l'étudiant du profil Tremplin DEC a besoin d'une CAP pour l'entourer et le supporter.

Dans le modèle de CAP que nous suggérons, le techno pédagogue qui enseigne la philosophie doit assumer un double rôle : celui de pédagogue et celui de conseiller. Premièrement, il doit avoir le souci de connaître et d'accompagner les étudiants en difficulté à qui il enseigne pour développer avec chacun d'entre eux des stratégies de réussite appropriées qui prennent en considération les besoins spécifiques de chaque étudiant. Le rôle du pédagogue est crucial puisque ce dernier est reconnu comme un expert des stratégies de réussite et habileté à réfléchir ses pratiques pédagogiques. C'est la raison pour laquelle l'innovation pédagogique doit permettre au professeur de philosophie d'être original et créatif afin d'enseigner différemment aux étudiants aux

⁶⁷⁴Laurent Cosnefroy, *Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires*, p.2

⁶⁷⁵ Le sentiment de compétence repose sur la motivation de l'individu, qui se reconnaît par la centration de l'attention, la persistance de l'effort, l'optimisation du fonctionnement cognitif et une charge émotionnelle positive.

prises avec des difficultés d'apprentissage pour atteindre les objectifs de compétence du cours. Précisément, le techno pédagogue doit concevoir une nouvelle manière d'évaluer les étudiants. Ainsi, la modification des pratiques pédagogiques a pour but de mieux soutenir l'accompagnement. Pour y arriver, l'un des moyens constructifs serait de concevoir un rôle pour l'évaluation formative, dont le but premier est d'améliorer progressivement l'apprentissage et la compréhension du cours enseigné. En ce sens, les finalités de la pédagogie de l'accompagnement visent à réunir le professeur et l'étudiant afin de co-construire les apprentissages. Ainsi, au lieu d'évaluer et de sanctionner l'apprentissage disciplinaire, l'évaluation doit le favoriser. Pour ce faire, l'usage éthiquement responsable des TIC à des fins créatives pour évaluer l'apprentissage des étudiants serait pertinent⁶⁷⁶, car ce type d'accompagnement permet au professeur de philosophie de mieux connaître la personnalité, les capacités et les aptitudes des étudiants à qui il enseigne. Par l'entremise de cette expérience, il possède mieux que quiconque au sein de la CAP une connaissance personnalisée de chaque étudiant puisqu'il les rencontre à chaque semaine. Cependant, pour atteindre cette relation de proximité, le professeur doit être à l'écoute, soucieux et original, en plus d'avoir à cœur la réussite des étudiants du profil Tremplin DEC et créer des situation d'apprentissage et d'évaluation nouvelles. Pour ce faire, recourir à la techno pédagogie permet d'actualiser le concept de «zone proximale de développement⁶⁷⁷» et de concevoir l'apprentissage et l'évaluation comme une situation stimulante pour l'étudiant. Pour que ce dernier soit disposé et motivé à apprendre et à réussir, le professeur doit connaître et fixer les buts proximaux de l'apprenant, c'est-à-dire lui expliquer clairement les critères de réussite de l'activité pour ensuite définir un objectif spécifique, mesurable et atteignable par des résultats concrets et circonscrits dans le temps.

Redéfinir la nature et les usages de la pédagogie de l'accompagnement par l'entremise des technologies de l'information et de la communication modifie les repères

⁶⁷⁶ La conception d'infographies, par exemple, permet à l'étudiant de démontrer sa compréhension en faisant un usage créatif des TIC. Voir en annexe.

⁶⁷⁷ Concept portant sur la théorie du développement et de l'apprentissage initialement proposé par Lev Vygotsky (1896-1934) décrivant ce que l'étudiant peut réaliser lorsqu'il profite d'une aide appropriée. Le processus permet le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien du professeur et l'interaction avec ses pairs.

traditionnels de l'évaluation. En effet, il s'avère de plus en plus nécessaire d'allouer du temps à l'étudiant du profil Tremplin DEC pour lui permettre de penser sa démarche d'apprentissage, enrichir sa pratique réflexive et acquérir progressivement une maturité sur le plan intellectuel et moral. Ainsi, l'évaluation formative est plus pertinente et formatrice que l'évaluation sommative, car elle permet l'élaboration et le réinvestissement du raisonnement de l'étudiant plutôt qu'une évaluation sporadique imposée pour les fins limitées d'un cours.

Deuxièmement, le professeur est un conseiller impliqué dans la CAP qui doit alimenter ses collègues avec la connaissance qu'il possède de ses étudiants. Il peut conseiller tour à tour les professionnels de la réussite éducative en les informant de l'attitude, du comportement ou du progrès effectué en classe par chaque étudiant. Son expertise et sa relation de proximité avec les étudiants lui permettent d'améliorer les stratégies d'encadrement inaugurées par la CAP et d'assurer le suivi entre l'étudiant et les autres membres de l'équipe. De plus, il fait partie intégrante de la rencontre bi- mensuelle⁶⁷⁸ réunissant l'étudiant et les membres de la CAP.

3.9.4 Conclusion

Fondée sur une approche innovante, l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle destinée aux étudiants du profil Tremplin DEC du cégep de Granby vise l'amélioration de leur réussite scolaire, la hausse de leur taux de réussite et le renouvellement des pratiques pédagogiques par l'entremise de la techno pédagogie. Pour qu'un tel changement de culture organisationnelle soit efficace, la collaboration et la complémentarité professionnelle de tous les membres de la CAP sont requises. Justifiée par la réalité académique⁶⁷⁹ et psycho-sociale⁶⁸⁰ des étudiants du profil Tremplin DEC, la communauté d'apprentissage professionnelle que nous avons proposée sollicite l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication, qui répartit simultanément la responsabilité de la réussite éducative sur l'étudiant et

⁶⁷⁸ Rencontre qui fait office de bilan et de réflexion globale sur la démarche de l'étudiant. Ce dernier est appelé à décrire son cheminement, à nommer ses difficultés et ses besoins, à s'exprimer sur son attitude et son degré d'implication scolaire.

⁶⁷⁹ Les difficultés d'apprentissage.

⁶⁸⁰ Les problèmes neurologiques et relationnels.

l'ensemble d'une équipe mobilisée, tous deux soucieux de décloisonner les pratiques éducatives et de développer la valeur de la créativité pour changer les paradigmes de l'apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, le décloisonnement des pratiques éducatives s'inscrit dans une réflexion sur le renouveau pédagogique de l'institution collégiale québécoise qui, en 2017, questionne à nouveau la pertinence et la viabilité de cette discipline. Dans un contexte où le développement de la techno pédagogie s'accélère et se diversifie, bouscule les valeurs traditionnelles et exige de nouvelles compétences, quelles recommandations pouvons-nous émettre afin d'instituer une nouvelle culture pédagogique auprès de l'étudiant inscrit en Tremplin DEC ? Est-il réaliste de vouloir inculquer au collégial une nouvelle culture pédagogique fondée sur le concept de communauté de pratique ?

4-RECOMMANDATIONS

«Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine⁶⁸¹». Michel de Montaigne

L'exploitation des technologies de l'information et de la communication en situation d'apprentissage de la philosophie au collégial a pour but de favoriser l'innovation pédagogique chez le professeur de philosophie, ainsi que le développement de la collaboration et de la créativité chez l'étudiant du profil Tremplin DEC. En effet, la techno pédagogie a le pouvoir de modifier les paradigmes traditionnels en valorisant la mise en commun des intelligences, l'approche pragmatique et le socio-constructivisme afin de situer l'étudiant au centre de ses apprentissages et faire de lui un apprenant actif et responsable du savoir qu'il construit. Conséquemment, pour améliorer l'acquisition des compétences disciplinaires en philosophie, la techno pédagogie doit pouvoir s'inscrire dans un nouvel environnement d'apprentissage⁶⁸² stimulant, qui favorisera une meilleure relation de proximité entre le professeur et l'étudiant que celle historiquement prônée par la pédagogie magistrale qui individualise tous les apprenants.

⁶⁸¹ Michel de Montaigne, *Essais*.

⁶⁸² Pensons à la classe d'apprentissage actif (CLAAC), que plusieurs cégeps développent pour dynamiser l'enseignement et renouveler les paradigmes pédagogiques.

À l'heure actuelle, la techno pédagogie opère dans le réseau collégial un changement de culture à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie, mettant en lumière le fait que les cégépiens ont tout avantage à s'approprier méthodiquement l'usage des TIC s'ils désirent contribuer concrètement à la mutation du progrès technologique et tenter d'éviter le plus possible les risques de l'analphabétisme numérique. En ce sens, les plus récents résultats du rapport de l'OCDE⁶⁸³ sur les nouvelles technologies laissent entendre que, dès l'école primaire et tout au long de leurs études, «si les élèves ne sont pas capables de naviguer dans un environnement numérique complexe, ils ne pourront plus participer pleinement à la vie économique, sociale et culturelle du monde qui les entoure⁶⁸⁴». C'est la raison pour laquelle l'institution collégiale devrait se doter d'une véritable politique des usages à des fins éthico-éducatives pour inculquer et consolider les compétences propres à la citoyenneté numérique de chaque étudiant. Pour cerner la pertinence de cette proposition, il est incontournable de réinvestir l'approche tripartite de notre thèse (sociologie, éducation, éthique) pour envisager la manière la plus favorable de renouveler l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC et espérer à court terme des résultats probants. Sociologiquement, du fait qu'elles modifient la nature des interactions entre les individus, quelle proposition pouvons-nous faire pour améliorer la relation techno pédagogique et la communication entre le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC ?

Sociologie

La vie démocratique doit désormais se penser avec la présence des technologies de l'information et de la communication afin d'encourager la justice sociale, le déploiement de l'esprit critique et la compétence communicationnelle des usagers du web 2.0. Pour favoriser la réussite de cet objectif, c'est à l'ensemble de la société à qui revient la tâche de soutenir les capacités individuelles et collectives en maintenant des infrastructures de qualité et en soutenant le développement des ressources numériques. En effet, l'un des principaux défis est de créer les conditions d'usage les plus favorables possibles tout en cherchant à limiter la fracture numérique, principalement causée par les inégalités

⁶⁸³ OCDE, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies*, 2016, 44p.

⁶⁸⁴ *Idem*, p.3

économiques et sociales. Même si les TIC témoignent d'un véritable progrès technologique en facilitant le développement des relations humaines, la dynamique des relations interpersonnelles risque néanmoins d'être soumise à un idéal d'efficacité, de rapidité ou d'objectivation d'autrui. Dans le but d'assurer une sociologie des pratiques éthiquement responsable de la part des usagers, ceux-ci doivent avoir le souci de considérer autrui comme un sujet à part entière. Pour tenter d'y arriver, nous recommandons d'instaurer dans le plan institutionnel de chaque institution du réseau collégial une politique à la fois éducative et préventive fondée sur la déclaration des communs numériques. L'implantation d'une telle politique doit s'inscrire dans le cadre d'une démarche d'éducation à la citoyenneté numérique et démocratique.

À la suite d'une consultation provinciale⁶⁸⁵ portant sur l'amélioration des stratégies numériques à adopter pour dynamiser le développement du Québec, le gouvernement québécois déposera à l'automne 2017 son plan stratégique qui permettra d'accélérer le virage numérique de la société dans les principaux domaines tels la santé, l'économie, l'éducation et les services sociaux. Comme le mentionne Josée Plamondon⁶⁸⁶, le numérique⁶⁸⁷ doit être davantage au service de l'homme, des biens communs et de ses capacités fondamentales afin d'améliorer sa qualité de vie, ce qui n'est pas sans rappeler la théorie des capabilités de M. Nussbaum. En effet, le gouvernement doit stimuler l'usage des technologies et s'assurer d'un plus grand engagement de la part de la société civile envers le numérique. De plus, il doit amorcer des changements organisationnels et culturels dans le réseau scolaire pour faciliter un plus grand accès à la démocratie participative. Ces priorités sont en phase avec la réalité de la société québécoise, qui est désormais passée de la phase industrielle à la phase post-industrielle. En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les technologies de l'information ont introduit un changement de culture dans les communications, de l'enseignement et l'univers social en général. À cet égard, la société québécoise correspond davantage au modèle

⁶⁸⁵ Cette consultation s'est déroulée entre les mois de septembre 2016 et février 2017. Les principaux domaines concernés étaient l'éducation supérieure, l'administration publique, le développement économique, les villes et territoires intelligents.

⁶⁸⁶ Membre de l'Association québécois des informaticiens et informaticiennes indépendants, détentricrice d'une maîtrise en bibliothéconomie et d'un MBS, elle est spécialiste dans le domaine des TIC,

⁶⁸⁷ <http://joseeplamondon.com/declaration-des-communs-numeriques-pour-un-quebec-postindustriel/> (site consulté le 12 juin 2017)

démocratique qui encourage la e-participation citoyenne, l'engagement des citoyens dans une économie basée sur la proximité et la sécurité entre les usagers, et qui valorise un modèle sociétal fondé sur la prise de parole et le consensus social. À juste titre, les signataires⁶⁸⁸ de la *Déclaration des communs numériques* soulignent que :

ce numérique auquel nous aspirons est un commun, une ressource partagée par les communautés qui se mobilisent et s'organisent pour la produire, la créer, la protéger, la valoriser au bénéfice de toutes et de tous. Ce numérique existe et prospère. Pour des communautés engagées dans le partage des savoirs co-crées, ces pratiques issues du modèle des communaux trouvent, par l'entremise du numérique, un territoire qui n'aura jamais été aussi vaste. Le domaine public, les logiciels libres sont des exemples de communs de la connaissance, de communs numériques, qui sont vitaux pour le travail, l'éducation, la science, la culture, la liberté d'expression aujourd'hui. De surcroît, ce numérique constitue la dorsale d'une économie collaborative en plein essor mobilisant les ressources, le talent et l'énergie des citoyen.ne.s dans la concrétisation de projets inédits et porteurs⁶⁸⁹.

Ces changements majeurs doivent être intégrés à la réflexion éducative du réseau collégial dans le but d'aider à la mise en place d'un plan stratégique du numérique. Quant à la manière d'appliquer ce plan, nous recommandons de laisser à la discrétion de chaque établissement les moyens de sa mise en place puisque les besoins varient d'un cégep à l'autre selon la région et les programmes offerts. En ce sens, voici le contenu global du plan numérique que nous proposons. En fonction des particularités locales et des partenariats créés entre les cégeps et leur milieu, chaque institution aura la liberté d'ajuster ou de bonifier son approche.

Intitulé *Politique des communs 2.0* et divisé en trois catégories (conscientisation sociale, usage éducatif, compétences), le plan stratégique que nous proposons d'implanter constitue une politique des communs numériques voulant servir les intérêts du réseau collégial et promouvoir l'éducation des étudiants au web 2.0, soutenir le développement de compétences structurantes et privilégier une contribution responsable. Ce plan inclut

⁶⁸⁸ Il s'agit d'une vingtaine d'organisations composées, entre autres, de OKNF Canada, FACiL, Fab Labs Québec et l'Adte.

⁶⁸⁹ <https://cafesavoirslibres.com/2017/02/28/strategie-numerique-du-quebec-sous-le-signes-des-communs/> (site consulté le 13 juin 2017)

aussi une approche préventive cherchant à mettre en garde les étudiants contre les risques du désengagement social, à l'heure où l'esprit collaboratif est de plus en plus prisé, que ce soit au sein des communautés ou à l'école dans le cadre des situations d'apprentissage. Premièrement, chaque cégep devrait valoriser la conscientisation sociale des étudiants à l'égard de l'éco système numérique. En raison du grand nombre d'étudiants qui ignorent l'importance des enjeux sociologiques du web 2.0 et leur impact sur la démocratie, l'institution collégiale devrait inaugurer une réflexion de nature sociologique qui aurait pour but d'aider les apprenants à repenser la nature des interactions collectives et collaboratives. Cette réflexion permettrait d'éclairer chaque usager sur la nature de son implication et à la nouvelle forme de sociabilité introduite par le numérique. En effet, cette nouvelle forme de sociabilité est basée sur la solidarité participative de communautés de partage, entre autres, ainsi que sur la liberté d'accès aux ressources communes pour lesquelles les étudiants doivent comprendre la place qu'ils ont à revendiquer sur le web 2.0 et le degré de connaissances qu'ils doivent posséder pour interagir de façon constructive et efficace. L'objectif poursuivi est de développer la notion du vivre-ensemble numérique dans le respect, la justice sociale et la dignité de tous. Finalement le web 2.0 représente le talon de l'économie du savoir du XXI^{ème} siècle, ce qui exige une compréhension de la mondialisation des marchés et sollicite des compétences de plus en plus élevées à l'égard des technologies de l'information et de la communication. Pour comprendre les conditions d'usage citoyen qui permettront de créer, produire, protéger et valoriser l'univers numérique comme ressource pratique, les étudiants doivent être conscientisés aux questions de démocratie participative et d'engagement dans la collectivité puisque les paradigmes économiques, politiques et sociaux évoluent rapidement. En conséquence, créer du contenu numérique c'est contribuer à bâtir le savoir, participer à sa diffusion et s'impliquer directement dans la société.

Deuxièmement, l'usage éducatif des technologies de l'information et de la communication a pour objectif d'inculquer aux étudiants la culture du libre partage des connaissances, les pratiques sociales et le développement du sens de l'analyse. En effet, la gestion des ressources que nous avons en commun (les connaissances générales et disciplinaires) exige que nous les défendions collectivement au nom du bien public contre

les dangers de la manipulation, de la destruction ou du contrôle monopolistique de la part de grandes firmes privées. En ce sens, les étudiants doivent développer la capacité d'analyser un commun et comprendre le rôle des droits concernant l'usage de la ressource numérique, connaître les propriétés spécifiques de la ressource offerte en partage et cibler les meilleures formes de gouvernance requises permettant d'optimiser le partage du savoir et des pratiques sociales exemplaires. Apprendre à devenir un citoyen libre, autonome et responsable passe désormais par une compréhension aiguisée des enjeux numériques.

Troisièmement, la politique des communs 2.0 a pour but de baliser le développement de cyber compétences. Parmi elles, nous retenons l'importance de posséder la compétence informationnelle ainsi qu'un bon esprit critique car nous considérons, à l'instar de John Ray Grisham, que l'information c'est le pouvoir⁶⁹⁰. En ce sens, posséder la compétence informationnelle représente la base d'un bon usage des technologies de l'information et de la communication. Pour l'usager, cette compétence s'accompagne du besoin d'exercer en tout temps son esprit critique pour développer, enrichir et diffuser le savoir public. Ainsi, l'acquisition de ces compétences est prioritaire pour maximiser l'apport contributif des usagers et leur faire comprendre que l'approche par les communs est plus profitable que l'approche par intérêts singuliers.

Les conditions de faisabilité permettant l'implantation d'une politique des communs 2.0 reposent sur la démonstration d'une volonté ferme de la part de la Fédération des cégeps d'exiger l'instauration du plan que nous proposons et sur la collaboration des directions locales qui auraient le mandat d'encadrer les techno pédagogues et promouvoir la pérennité du virage numérique en contexte éducatif. Sociologiquement, nous devons anticiper le décloisonnement des apprentissages traditionnels et prévoir la multiplicité des offres de formation transnationale⁶⁹¹.

Par la présence d'Internet, force est d'admettre que nous vivons quotidiennement dans le tourbillon des mutations socio-technologiques. Ceci met en lumière l'opposition entre la

⁶⁹⁰ John Ray Grisham, *Le contrat*, 2008

⁶⁹¹ Pensons au cours en ligne, notamment, que nous évoquons dans la troisième section des recommandations.

culture de la résistance et celle du changement à l'égard de la communication. Si Internet fut historiquement une révolution technologique sans pareil, son développement constitue une condition *sine qua non* pour l'amélioration du mode de vie des usagers et de leurs interactions. C'est la raison pour laquelle le réseau collégial ne doit pas risquer de prendre du retard face aux changements numériques, dont les TIC constituent le parfait exemple de progrès technologique. Il en va de la qualité de son développement institutionnel et culturel.

En ce qui concerne le plan éducatif, que pouvons-nous recommander pour améliorer l'enseignement de la philosophie et l'usage des technologies de l'information et de la communication de la part des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Éducation

Au niveau éducatif, la manière d'enseigner la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC a tout intérêt à être renouvelée puisque l'enseignement de masse traditionnel apparaît de plus en plus déphasé par rapport à leurs besoins académiques. En ce sens, les technologies de l'information et de la communication constituent des outils propices pour l'innovation techno pédagogique, car elles ont comme avantage de dynamiser et favoriser l'apprentissage du savoir disciplinaire par l'entremise d'une plus grande interaction et d'une meilleure relation de proximité entre le professeur et l'apprenant. Facilitant la tâche professorale sur le plan de la gestion de classe et stimulant la construction du savoir par l'étudiant lui-même, les TIC représentent des outils de travail potentiellement efficaces pour la prise de notes, la rédaction de dissertations, la conception d'infographies ou de schémas conceptuels. Cependant, nous devons demeurer prudents et savoir que les technologies de l'information et de la communication ne sont pas la panacée, ne permettent pas de résoudre toutes les lacunes des étudiants et n'augmentent pas nécessairement le taux de réussite de tous et de toutes. Comme nous l'avons montré dans le second chapitre, l'étudiant démotivé et désintéressé ne sera pas d'office plus performant ni meilleur s'il travaille avec les TIC.

En dépit de ses ambitions et de ses motivations professionnelles, le techno pédagogue ne doit pas se leurrer. En effet, les résultats de nos recherches montrent que ce dernier doit

se soucier de conserver un esprit critique face aux TIC et à l'usage qu'en font les étudiants, du fait qu'au sein d'un même groupe-classe le niveau de compétence numérique demeure hautement inégal entre les individus. C'est la raison pour laquelle nous devons, en guise de conclusion à notre recherche, exposer l'état de la pratique techno pédagogique dans le domaine de l'enseignement de la philosophie au collégial, soulever les avantages et les difficultés de l'emploi des TIC en classe ainsi que les défis que devront relever conjointement le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC en vue d'atténuer les disparités actuelles qui mettent en péril l'équité des chances de réussite.

Fondamentalement, l'innovation techno pédagogique veut répondre à un besoin d'amélioration des méthodes d'enseignement actuelles et satisfaire les trois principales valeurs que privilégie la génération étudiante actuelle : flexibilité, mobilité, accessibilité. En effet, l'univers numérique est maintenant considéré comme une puissance qui comprime l'espace-temps et engendre une exigence propre à la génération actuelle, qui demande d'avoir accès à tout en tout temps et en tout lieu⁶⁹². L'approche pédagogique du professeur doit donc s'adapter aux nouveaux besoins des apprenants et redéfinir les paradigmes d'enseignement puisque la transmission des connaissances disciplinaires ne se fait plus exclusivement en classe, selon les repères traditionnels. C'est en ce sens que le techno pédagogue doit réfléchir à la manière de changer le processus de réalisation de l'apprentissage de la philosophie en milieu collégial et redéfinir son rôle ainsi que ses responsabilités au sein de la citoyenneté numérique pour faire autrement et tenter d'améliorer ce qui existe : le but est de mieux savoir, mieux faire, mieux être.

Sur le plan techno pédagogique, le réseau collégial québécois affiche actuellement un retard considérable par rapport aux systèmes d'éducation ontarien ou néo-brunswickois du fait qu'il doit faire face à un important déficit d'effectifs pour prendre adéquatement le virage numérique. Bien que plusieurs initiatives et projets soient présentement développés aux quatre coins de la province⁶⁹³, force est de constater que la culture techno pédagogique demeure fragmentée. Premièrement, même si «le programme de formation

⁶⁹² En anglais, cela s'appelle Triple A (Anytime, Anywhere, Anything).

⁶⁹³ Le colloque sur l'innovation pédagogique en philosophie et l'AQPC témoignent des nombreuses idées mises de l'avant à chaque année.

de l'école québécoise inclut des composantes en éducation aux médias du préscolaire à la fin du secondaire⁶⁹⁴», nous devons admettre qu'actuellement «les enseignants ne reçoivent ni l'encadrement, ni la formation, ni les moyens pour faire de l'éducation aux médias de manière appropriée⁶⁹⁵» comme l'imposeraient les enjeux éducatifs actuels. Conséquemment, l'éducation à la citoyenneté numérique qui a pour but principal de développer chez l'usager un esprit critique et l'inciter à poser un regard éclairé sur le contenu médiatique qu'il consulte est mise en péril et risque d'entretenir la fracture numérique entre les usagers. À ce sujet le titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains, N. Landry, souligne avec lucidité qu'une «erreur fondamentale dans le système québécois fût d'avoir fait de l'éducation aux médias une compétence transversale⁶⁹⁶», en plus de ne pas offrir aux professeurs l'encadrement professionnel adéquat pour maîtriser les compétences techno pédagogiques, contrairement aux systèmes d'éducation de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. De cette erreur découle chez plusieurs pédagogues une mécompréhension des TIC qui favorise l'entretien de préjugés tenaces contre leur utilisation en classe, en plus d'entretenir un conflit de valeurs qui apparaît souvent insurmontable entre les pédagogues traditionalistes et les fêrus d'innovation. En effet, les TIC polarisent les pratiques : les professeurs adhèrent ou rejettent la techno pédagogie.

Recourir à la techno pédagogie impose des défis et des problématiques complexes face auxquels le professeur doit pouvoir se situer en tant que pédagogue prévenant, expérimenté et compétent pour penser la citoyenneté numérique et stimuler l'innovation dans le domaine de l'enseignement de la philosophie au collégial. En effet l'excès d'informations, le plagiat, le type d'usage des TIC que fait l'étudiant en classe et sa capacité réelle à évaluer les sources consultées en ligne sont autant de menaces pour un apprentissage responsable de la philosophie, que pour la pertinence et la viabilité de son enseignement. En effet, les technologies de l'information et de la communication ne peuvent totalement suppléer la présence physique du professeur ni les compétences

⁶⁹⁴ Normand Landry, *Pour en finir avec l'analphabétisme numérique*, Journal La Presse, 22 avril 2017, p. A5

⁶⁹⁵ *Idem.*

⁶⁹⁶ *Idem.*

fondamentales⁶⁹⁷ que doit posséder l'étudiant du profil Tremplin DEC, même s'il s'agit en vérité de ses deux plus grandes lacunes⁶⁹⁸. En ce sens, nous soutenons que la techno pédagogie doit avant tout permettre de réinvestir la compétence fondamentale qu'est la lecture pour outiller méthodologiquement l'étudiant à l'égard de la lecture en ligne⁶⁹⁹ et lui donner les aptitudes requises pour reconnaître les sources fiables et dignes consultées sur le web. Forcément, nous constatons que le Québec aurait avantage à s'inspirer de pays comme la Finlande, la Corée du Sud ou Singapour qui ont su développer d'excellentes stratégies pour bonifier les compétences fondamentales en lecture et en écriture, en cherchant avant tout à dynamiser l'usage éducatif des TIC. Pour ce faire, ces trois pays se sont attaqués *a priori* aux causes et aux conséquences de l'iniquité des chances de réussite et à différentes formes d'inégalités dans leur système d'éducation respectif afin de réduire l'écart entre les étudiants ; malgré le fait que la Finlande, la Corée du Sud et Singapour soient trois pays hautement développés, bien positionnés économiquement et socialement, la démocratisation de l'accès aux appareils ne constitue pas la clef de la réussite des étudiants pour un usage éthiquement responsable en situation d'apprentissage, au contraire. Avant tout, le professeur doit s'assurer de transmettre la culture et les bases du savoir-faire techno pédagogique. Comme nous pouvons nous aussi le constater au Québec, la véritable fracture numérique se manifeste en classe par l'incompétence de l'étudiant du profil Tremplin DEC à l'égard de ses usages du web 2.0 et son incapacité parfois flagrante à honorer les exigences d'un travail respectant le calibre des études supérieures. C'est à cette lacune qu'il faut avant tout s'attaquer.

Actuellement le Québec, par rapport à l'exploitation des TIC en milieu scolaire, affiche un retard considérable par rapport à l'Ontario, la Finlande, la Corée du Sud et Singapour du fait d'une mécompréhension tenace et persistante entre l'action d'éduquer avec le numérique et l'action d'éduquer au numérique. Plusieurs professeurs opposés aux TIC décrient l'aspect principalement ludique et distrayant des technologies en situation d'apprentissage. Selon eux, la présence des TIC en classe déconcentre plus qu'autre chose l'apprenant et réduit l'enseignement à un simple divertissement. En effet, disent-

⁶⁹⁷ Savoir lire et savoir écrire.

⁶⁹⁸ La majorité des étudiants du profil Tremplin éprouvent de graves difficultés en lecture et en écriture.

⁶⁹⁹ Pour ce faire l'approche *Reading Apprenticeship* (RA) favorise une réflexion sur le processus de lecture en exploitant les dimensions constructiviste et socio constructiviste.

ils, même si enseigner avec le numérique permet de transposer un contenu disciplinaire aux étudiants, rien n'assure la qualité d'une rétention adéquate du contenu, d'une amélioration notable des compétences fondamentales⁷⁰⁰ ou d'une augmentation des taux de réussite des étudiants plus faibles. Nombreuses, les sources de distraction portent atteinte à la transmission du savoir philosophique puisque *a priori*, les étudiants ne savent pas distinguer l'usage habituel qu'ils font d'Internet au quotidien de l'usage académique exigé par les études supérieures. À défaut de prévention et d'encadrement, l'apprenant préfère souvent se divertir et s'amuser.

Même si les étudiants actuels se définissent comme étant des natifs du numérique, ils ne possèdent pas d'emblée la compétence numérique. En effet, la présence des TIC en classe prolonge leur univers quotidien et risque d'entretenir naïvement la représentation qu'ils se font d'Internet. Or, il est plus difficile qu'il n'y paraît de maîtriser efficacement les compétences technologiques à des fins éducatives pour mener à terme un travail rigoureusement documenté. La recherche en ligne auprès des banques de données ainsi que le tri méthodique des informations relèvent d'un savoir-faire qui s'acquiert avec le temps, la pratique et l'encadrement. Or, à la lumière de nos recherches, nous comprenons que cette compétence n'est pas acquise par la majorité des étudiants du profil Tremplin DEC lorsqu'ils débutent leurs études collégiales ; ne pas se soucier de la leur inculquer risque de maintenir l'iniquité des chances de réussite.

En considérant les carences techno-méthodologiques des étudiants du profil Tremplin DEC à leur arrivée au cégep, le techno pédagogue doit composer avec deux importants défis : enseigner le savoir philosophique et enseigner au numérique. Sur le plan théorique, la philosophie est une discipline particulièrement dense et diversifiée qui impose le défi d'une bonne vulgarisation aux étudiants qui s'y initient pour la première fois. Il n'est pas nécessairement facile pour un professeur de transmettre la pensée des auteurs grecs comme Aristote ou Démocrite, par exemple, à des étudiants qui ont peu ou prou de culture historique et disciplinaire. Conséquemment, le contenu leur apparaît souvent abstrait et difficile d'accès. De plus, sur le plan pratique, le développement d'une pensée rationnelle rigoureuse et autonome qui respecte les trois critères de vérité

⁷⁰⁰ Rapport de l'OCDE, 2016

(évidence, suffisance et cohérence) représente un travail difficile à accomplir pour les étudiants du profil Tremplin DEC en raison de leurs lacunes profondes face aux compétences fondamentales. En effet, une bonne argumentation repose sur le développement d'une pensée articulée, ordonnée, soutenue et convaincante. Le défi du professeur sera donc d'inculquer aux étudiants le savoir-faire méthodologique pour rédiger une dissertation qui respectera les critères de réussite du devis ministériel. Or, le problème avec lequel doit composer le professeur se trouve précisément dans la difficulté d'accompagner des étudiants qui peinent à comprendre la structure conventionnelle d'une phrase, qui ont de graves carences orthographiques, peu de vocabulaire et qui ignorent la méthode de travail appropriée en philosophie. Dans ce contexte, rédiger une dissertation philosophique de 600 à 800 mots⁷⁰¹ apparaît pénible, voire impossible pour plusieurs étudiants ; dès le début de la session, plusieurs se découragent rapidement. Ainsi, c'est beaucoup plus qu'un savoir disciplinaire que le professeur de philosophie doit se soucier de transmettre aux étudiants du profil Tremplin DEC ; ce dernier doit transmettre une démarche méthodologique et composer avec d'importants retards d'apprentissage chez l'apprenant. Dans un tel contexte, la cadence des apprentissages ne peut être la même que celle d'un groupe d'étudiants performants. En ce sens, de quelle manière enseigner au numérique pourrait favoriser une plus grande réussite des étudiants du profil Tremplin DEC ?

Dans le cadre de notre recherche, enseigner au numérique vise précisément à changer les paradigmes méthodologiques, inaugurer une nouvelle culture de l'apprentissage de la philosophie au collégial, inculquer un bon usage des outils techno pédagogiques, initier aux compétences TIC du web 2.0 et redéfinir les pratiques d'apprentissage et d'enseignement de la philosophie. Comme nous l'avons vu dans le second chapitre, l'atteinte de ces objectifs permet d'améliorer les taux de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC. Premièrement, le techno-pédagogue doit accepter les changements de paradigmes et les inclure dans sa pratique professionnelle. Dans un tel contexte, enseigner autrement exige de repenser son approche et ses repères pédagogiques

⁷⁰¹ La compétence du cours *Philosophie et rationalité* (PHI 101) repose sur une dissertation d'une longueur de 600 mots. Quant à lui, le cours *L'être humain* PHI (102) exige une dissertation comparative de 800 mots.

habituels, renouveler sa pédagogie et se définir différemment comme transmetteur du savoir philosophique, en valorisant les atouts de la pédagogie de l'accompagnement pour permettre d'améliorer sa relation de proximité avec l'étudiant. Deuxièmement, inaugurer une nouvelle culture pédagogique vise à modifier la nature du rôle du professeur et repenser du même coup une nouvelle manière d'apprendre la philosophie de la part de l'usager. Conjointement, le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC ont le défi de cheminer ensemble dans la construction du savoir disciplinaire. Troisièmement, inculquer l'usage pratique de nouveaux outils technologiques et exploiter de nouvelles compétences numériques ont pour but de décroïsonner l'enseignement traditionnel, exploiter la créativité de l'étudiant et valoriser la pensée divergente. Finalement, redéfinir simultanément les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie au collégial par l'inclusion de la techno pédagogie est justifié en raison des limites de l'enseignement magistral, qui propose une manière objective de transmettre les connaissances. Concrètement, cette approche intéresse de moins en moins la génération actuelle des étudiants du profil Tremplin DEC. Ainsi, enseigner au numérique exige davantage que la simple transposition de la technologie en classe. Il s'agit spécifiquement d'intégrer une pratique innovante qui chamboule les habitudes et les repères chez celui qui enseigne et chez celui qui apprend. Bref, enseigner au numérique exige le développement de nouvelles compétences et c'est la raison pour laquelle le devis ministériel de l'enseignement de la philosophie au collégial doit être revu.

En 2017, nous ne sommes plus dans un contexte d'émergence des TIC, mais bien dans la démocratisation des usages et l'exploitation stratégique active d'Internet. À cet égard, la techno pédagogie doit permettre à l'étudiant de valoriser la réflexion méthodologique ainsi que sa créativité, enrichir les pratiques pédagogiques innovantes du professeur pour optimiser son enseignement. En effet, la pertinence et l'offre de formation à l'égard des besoins particuliers des étudiants exige de l'institution collégiale qu'elle adapte son encadrement et les services dispensés aux étudiants du profil Tremplin DEC, entre autres. En raison de leurs lacunes, ces derniers ont besoin d'une «personnalisation de leur parcours⁷⁰²» et d'un encadrement beaucoup plus individualisé pour favoriser la réussite

⁷⁰² Fédération des cégeps, *Stratégie numérique en éducation et en enseignement supérieur*, p.10

de leur formation académique au collégial, comme l'attestent les plus récentes statistiques selon lesquelles 47% des étudiants aux prises avec de sérieuses difficultés d'apprentissage abandonnent durant leur première année⁷⁰³.

Malgré l'intérêt de nombreux professeurs pour l'innovation pédagogique et l'apprentissage collaboratif, l'implantation des technologies de l'information et de la communication demeure mitigée en raison d'un conflit de valeurs tenace qui perdure encore aujourd'hui au sein de plusieurs départements de philosophie. Ce conflit de valeurs semble demeurer irréversible puisque plusieurs professeurs ont une vision et une conception rigoureusement traditionaliste de ce que doit être l'enseignement de la philosophie. Or, concevoir la tradition et l'innovation comme une dualité est une grossière erreur puisque la techno pédagogie ne prétend pas supplanter ni même remplacer la pédagogie traditionnelle. Au contraire, elle cherche plutôt à la compléter. Compte tenu des enjeux actuels, des besoins éprouvés par les étudiants du profil Tremplin DEC et en raison de l'absence d'un plan TIC institutionnalisé dans le réseau collégial, quelles seraient nos recommandations pour améliorer l'exploitation de la techno pédagogie et la qualité de l'enseignement de la philosophie au collégial ?

En dépit de coupures financières draconiennes imposées depuis 2011⁷⁰⁴ le réseau collégial, fier de ses 48 cégeps publics, a plus que jamais besoin d'une stratégie commune de développement du numérique pour répondre aux besoins actuels de ses différentes clientèles étudiantes, en particulier les étudiants du profil Tremplin DEC. En ce sens, la diversification de l'offre de formation par l'exploitation des nombreuses possibilités techno pédagogiques favorisera le décloisonnement des modes actuels de formation. Dans le but d'améliorer l'enseignement de la philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC et afin d'enrichir l'usage des TIC en situation d'apprentissage nous proposons six recommandations qui, chacune, a l'avantage de modifier les paradigmes

⁷⁰³ <http://www.lapresse.ca/debats/editoriaux/paul-journet/201703/13/01-5078444-eleves-en-difficulte-trop-peu-et-trop-tard.php> (source consultée le 11 mai 2017)

⁷⁰⁴ Ce sont plus de 155 millions de dollars qui ont été coupés dans le réseau collégial, dont 19 millions pour la seule année 2015-16. Ces coupures ont directement affecté les services offerts aux étudiants les plus à risque (psychologue, psychoéducateur, orthopédagogue, aide pédagogique individuel). Ce sont ainsi les étudiants du profil Tremplin DEC qui ont le plus écopé de la politique d'austérité du gouvernement provincial.

actuels de l'enseignement de la philosophie au collégial. Ces recommandations aideront à faire du Québec une véritable société numérique, comme le mentionne le mémoire récemment déposé par la Fédération des cégeps portant sur la stratégie gouvernementale en matière de stratégie numérique en éducation⁷⁰⁵.

Premièrement, il serait nécessaire d'améliorer la formation universitaire des futurs professeurs de philosophie au collégial en incluant au baccalauréat quatre cours obligatoires, spécifiquement consacrés à la pratique réflexive. Cette approche permettrait aux futurs professeurs de travailler en amont des grands enjeux éducatifs et favoriserait le développement d'un processus réflexif à propos de la techno pédagogie⁷⁰⁶. Ces quatre cours⁷⁰⁷, enseignés dans une logique de continuité, auraient pour but de mieux préparer les futurs candidats à la carrière de professeur de philosophie, aux exigences professionnelles du milieu collégial ainsi qu'à la compétence techno pédagogique. À l'instar de la Finlande qui exige aux futurs professeurs le développement d'une réflexion éducative étalée sur quelques années, les différentes universités québécoises devraient uniformiser le contenu de la formation offertes au baccalauréat en philosophie afin de cibler les compétences centrales à acquérir. Actuellement, chaque université⁷⁰⁸ offre un cursus et un contenu de formation laissé à sa discrétion⁷⁰⁹. Conséquemment, la formation n'est pas la même et les acquis didactiques et pédagogiques divergent d'une institution à l'autre : les candidats ne reçoivent pas la même formation.

En ce qui concerne la formation des futurs professeurs de philosophie au collégial, nous proposons à ces universités d'offrir le même cheminement académique afin d'exiger uniformément l'atteinte des mêmes connaissances et des mêmes compétences réflexives et pratiques. Précisément, nous pensons qu'un cours sur la philosophie de l'éducation est incontournable pour amorcer une « *réflexion critique sur les problèmes actuels de*

⁷⁰⁵ Fédération des cégeps, *Stratégie numérique en éducation supérieure*, p.5

⁷⁰⁶ Les futurs professeurs devraient investir la pratique réflexive en se positionnant sur les trois questions de base : quel est mon profil professionnel ?, quelles est ma posture pédagogique ?, quels sont mes besoins ?

⁷⁰⁷ Nous proposons un cours intitulé Philosophie de l'éducation, un deuxième portant sur la didactique de l'enseignement de la philosophie au collégial ainsi que deux stages préparatoires de 45 heures chacun.

⁷⁰⁸ Les universités concernées sont l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal.

⁷⁰⁹ Voir le chapitre trois.

*l'éducation en vue de mettre en relief les fondements de l'activité éducative et les grandes orientations qui se dessinent pour l'éducation de la personne de demain. De plus, cela permet une mise en lumière du rapport étroit qui existe entre les différentes conceptions de l'activité éducative idéale et les diverses conceptions philosophiques de la personne humaine*⁷¹⁰». Actuellement, seule l'Université Laval dispense ce cours dans son programme de baccalauréat. En ce sens, un cours sur la didactique de l'enseignement de la philosophie contenant un volet axé sur l'appropriation de la techno pédagogie est, selon nous, requis pour aider le futur professeur à «se préparer à l'univers du collégial grâce à une formation spécifique axée prioritairement sur la didactique philosophique⁷¹¹» afin d'apprendre les principes de fonctionnement techniques et la culture de la techno pédagogie dans le cadre de l'enseignement de la philosophie au collégial. Actuellement, la techno pédagogie n'est ni abordée, ni exploitée suffisamment durant la formation universitaire, ce qui oblige l'étudiant à se familiariser par lui-même aux TIC. Très souvent, la personne débute sa carrière en éprouvant un sentiment d'incompétence face aux technologies de l'information et de la communication, et se décourage. Ces deux premiers cours prépareraient l'étudiant aux deux stages qu'il effectuera en classe⁷¹² avec un professeur expérimenté. Ces stages auraient pour but de préparer l'étudiant «à l'univers du collégial grâce à une formation spécifique axée prioritairement sur un stage d'apprentissage»⁷¹³ et à le situer dans une pratique réflexive concrète à l'égard de son expérience vécue en classe. À la lumière de notre expérience comme superviseur de stage depuis deux ans, nous constatons globalement le manque de connaissances et de repères des stagiaires face aux enjeux de l'éducation, plus précisément en ce qui concerne l'institution collégiale et la clientèle du profil Tremplin DEC. D'ailleurs, eux-mêmes s'expriment en ce sens lorsqu'ils déplorent leur manque de formation et de préparation à l'enseignement. Il est donc nécessaire de remédier à cette importante lacune, car la réussite des étudiants les plus vulnérables en dépend.

⁷¹⁰ Description du cours *Philosophie de l'éducation* (PHI 1123) offert à l'Université Laval.

⁷¹¹ Description du cours *Didactique l'enseignement de la philosophie au collégial 1* (PHI 234), Université de Sherbrooke

⁷¹² Idéalement, dans une classe composée d'étudiants du profil Tremplin DEC. Selon le cégep dans lequel on se retrouve, les étudiants du profil Tremplin DEC sont amalgamés au sein de groupes-classes hétérogènes ou, comme c'est le cas à Granby, réunis en des groupes homogènes.

⁷¹³ Description du cours *Stage en enseignement* (PHI 236) de l'Université de Sherbrooke.

Deuxièmement, comme le fait la Finlande⁷¹⁴ depuis l'année scolaire 2016-17, nous recommandons au ministère de l'Éducation la mise en place d'une réforme de l'enseignement collégial qui préconiserait une approche pédagogique par thèmes plutôt que par matières dans le but de favoriser l'interdisciplinarité. En effet, une telle approche permettrait de décloisonner l'enseignement de la philosophie pour la joindre à une approche globale qui solliciterait de la part de l'étudiant une réflexion critique et l'application de ses connaissances générales et philosophiques. Avec un tel objectif, nous constatons que le changement de culture visant le développement de l'approche collaborative entre professeurs ou différents départements d'un même cégep est présent à Granby, mais il demeure néanmoins timide dans l'ensemble du réseau collégial. Notre recommandation vise à rendre la philosophie plus concrète, actuelle et en lien direct avec des problématiques vécues par les étudiants. Au lieu d'enseigner des auteurs et leurs théories, nous proposons d'enseigner des thèmes⁷¹⁵ qui mobiliseront les connaissances interdisciplinaires et faciliteront le développement de la pensée divergente afin de montrer aux étudiants les multiples possibilités de cerner un problème pour tenter d'y trouver une solution viable et utile. Constructiviste, cette approche appuie la culture techno pédagogique et le travail pro actif de l'étudiant. Dans le contexte actuel d'une réflexion menée sur la pertinence de maintenir l'enseignement de la philosophie au collégial, l'approche par thèmes consoliderait cette dite présence de la philosophie en la rendant plus actuelle et valoriserait une plus grande proximité avec d'autres disciplines académiques ; conséquemment, nous pensons que la qualité de la formation serait améliorée. Pour ce faire, nous proposons l'intégration de contenus techno pédagogiques reliés à la notion de citoyenneté numérique dans les cours de tronc commun que sont la philosophie, la littérature et l'anglais. Ainsi, il faudrait réévaluer les compétences et les éléments de compétence de ces trois cours de base.

Troisièmement, nous proposons d'investir dans la création de matériel didactique et pédagogique adapté aux étudiants du profil Tremplin DEC et d'en faire une priorité

⁷¹⁴ Réforme étalée sur quatre ans, qui se terminera en 2020. À ce moment, toutes les écoles seront converties et l'enseignement par thème sera uniformisé. Pour inciter les professeurs à souscrire à cette réforme, un boni salarial leur est offert.

⁷¹⁵ Par exemple, pour parler de la liberté, nous pourrions aborder des sujets comme l'hyper sexualisation, la pauvreté, le terrorisme ou la cyber intimidation.

institutionnelle. En effet, pour assurer sa viabilité académique⁷¹⁶ et consolider la qualité de l'offre de formation, le réseau collégial a besoin de développer du matériel didactique et techno pédagogique de qualité puisqu'il y a présentement un manque considérable en la matière. Même si plusieurs auteurs se sont à ce jour démarqués dans le domaine de la didactique de l'enseignement de la philosophie au collégial⁷¹⁷ en offrant des réflexions pertinentes, force est de constater que les recherches portant sur la didactique de la techno pédagogie au collégial demeurent pratiquement inexistantes en dépit des besoins réels formulés par les professeurs débutants ou peu expérimentés. En ce sens, le développement d'une expertise dans le domaine des TIC permettra de soutenir la collégialité entre les chercheurs et les professeurs du collégial, développer et enrichir la recherche en didactique de façon continue et favorisera l'amélioration des pratiques pédagogiques en classe. Ce nouveau créneau de recherche devrait être soutenu et valorisé au nom de la qualité du développement professionnel des professeurs motivés par la techno pédagogie. Il y a présentement au collégial un manque à combler en matière de recherche didactique à propos de l'approche techno pédagogique pour l'enseignement de la philosophie.

Pour assurer le développement didactique de la techno pédagogie au collégial, un financement accru de la recherche est désormais nécessaire pour répondre aux besoins des professeurs. Nous proposons la création d'un programme de recherche en techno pédagogie chapeauté par l'Association de la recherche au collégial (ARC). Ce programme de recherche porterait spécifiquement sur la didactique de l'enseignement de la philosophie auprès des étudiants du profil Tremplin DEC, pour qui les recherches scientifiques demeurent pratiquement inexistantes⁷¹⁸. Or, à défaut de documentation scientifique adéquate permettant le développement des connaissances en la matière, nous devons penser l'instauration d'un programme qui répondra à la réalité de cette clientèle

⁷¹⁶ Depuis 1967, date de sa création, le cégep fut continuellement remis en question.

⁷¹⁷ Pensons entre autres à J-M. Astolfi, Y. Chevallard, P. Jonnaert, P. Meirieu, M. Sachot, M. Tozzi.

⁷¹⁸ En 2010, le cégep du Vieux-Montréal s'est associé au collège Dawson pour fonder le centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH). La mission vise l'intégration optimale des étudiants en situation de handicap et promeut les valeurs d'inclusion, d'engagement, de collaboration et de sensibilisation. Ce centre cherche à soutenir des pratiques sociales novatrices. La réflexion didactique que nous proposons sur la techno pédagogie pourrait logiquement se faire en partenariat avec le CRISPESH, puisqu'elle aussi veut valoriser de nouvelles pratiques sociales et professionnelle.

particulière. En ce sens, financer la recherche didactique dans le domaine de la techno pédagogie permettrait de développer les particularités de la situation d'apprentissage-enseignement des étudiants du profil Tremplin DEC et stimuler le développement ainsi que la diffusion des connaissances durant la formation des futurs professeurs de philosophie au collégial ; ces derniers pourraient appliquer concrètement ces connaissances durant leur stage et les réinvestir en début de carrière. De plus, la recherche permettrait de réfléchir au fondement ainsi qu'aux applications concrètes de la techno pédagogie dans le contexte de l'enseignement de la philosophie et, surtout, de penser la manière par laquelle la techno pédagogie devrait participer à la spécificité du discours philosophique en situation d'enseignement. Présentement, cette compétence est déficiente chez les futurs techno pédagogues. C'est la raison pour laquelle l'application de ces propositions est justifiée par le fait que la techno pédagogie soit devenue un courant didactique nouveau et prometteur, que nous ne pouvons plus ignorer au niveau collégial.

Quatrièmement, à l'image des cours de littérature enseignés au collégial⁷¹⁹, nous proposons l'instauration d'une épreuve synthèse en philosophie qui aurait pour but d'évaluer la compétence des étudiants à problématiser, conceptualiser et à réfléchir rationnellement sur un sujet en mobilisant leurs compétences techno pédagogiques. Cette épreuve exigerait de l'étudiant qu'il mobilise ses compétences techno pédagogiques et sa créativité⁷²⁰ pour la conception d'un travail synthèse à propos d'un thème choisi dans l'un des trois cours de philosophie dispensés durant sa formation. Cette recommandation permettrait de réinvestir les acquis théoriques et méthodologiques par l'entremise d'une approche synthèse, plutôt que de perpétuer un modèle cantonné dans des époques circonscrites (PHI 101 = la Grèce, PHI 102 = Renaissance, Modernité et Époque contemporaine, (Éthique = conceptions historiques de l'éthique), souvent enseigné sans souci réel de continuité et axé sur une méthode d'évaluation traditionnelle : la dissertation dialectique. Le modèle d'enseignement actuel met en lumière le faible niveau de rétention des connaissances chez les étudiants puisqu'un cours réussi n'exigera plus le

⁷¹⁹ Depuis la réforme Robillard (1993), tous les étudiants du collégial sont tenus de passer cette épreuve uniforme. Cet examen a pour but de valider la compétence centrale des trois premiers cours.

⁷²⁰ Par exemple, l'étudiant devrait concevoir un prezi animé, une infographie détaillée ou un sketch note.

réinvestissement de son contenu. Il est aujourd'hui nécessaire de changer cette approche en préconisant une démarche beaucoup plus intégrative des acquis.

Cinquièmement, nous recommandons d'investir des sommes supplémentaires dans la formation continue des professeurs pour favoriser le déploiement des ressources requises et encourager le développement des compétences numériques chez les professeurs motivés à souscrire à la techno pédagogie en uniformisant les valeurs prônées par la techno pédagogie, en unifiant les projets éducatifs du réseau collégial tout en s'assurant de préserver la spécificité de chaque institution. En effet, financer la professionnalisation dans le domaine de la techno pédagogie permettrait le développement et l'approfondissement des compétences numériques chez les professeurs qui, en classe, pourraient les transmettre aux étudiants. Il s'agirait là d'un incitatif et d'une occasion propice offerte aux professeurs de philosophie de développer et améliorer le matériel pédagogique, et d'élargir l'offre de services dispensés aux étudiants. En assurant un soutien financier aux techno pédagogues, le réseau collégial s'assurerait d'enrichir l'expertise professorale et la recherche dans le domaine de la didactique, tout en veillant à promouvoir la diversité pédagogique à l'ère du numérique. Pour être bénéfique et durable, cet investissement doit s'inscrire dans une logique de concertation entre les cégeps de la province. En effet, l'unification des projets éducatifs viserait la mise en commun des deux principales valeurs qui sous-tendent la techno pédagogie : l'innovation et la créativité. Pour ce faire, la formation continue doit être fortement encouragée, soutenue et appuyée sans jamais prétendre toute forme de suprématie pédagogique, car le choix d'une pratique pédagogique relève d'une préférence personnelle qui doit s'inscrire dans le respect de l'autonomie professionnelle du professeur. La principale difficulté que nous voyons dans la tentative d'unifier les projets éducatifs repose dans la spécificité régionale et le créneau que chaque cégep cherche à développer en fonction des besoins de son milieu. En ce sens, les valeurs du cégep de Granby ne sont pas forcément les mêmes que celles du cégep de Sept-Îles⁷²¹. En dépit des différences locales, le financement de la recherche sur la techno pédagogie doit transcender les particularités de chaque cégep, se

⁷²¹ La réalité socio-économique, les ressources naturelles ou les programmes offerts, entre autres, influencent grandement la mission de chaque cégep. Néanmoins, la réflexion sur la techno pédagogie peut et doit transcender les particularités régionales

faire de concert avec la Direction de chaque institution et selon le plan TIC élaboré dans chaque cégep. Toutefois, force est d'admettre la présence de nombreuses disparités à l'égard de la conversion numérique et des moyens techniques mis à la disposition des étudiants d'un cégep à l'autre⁷²².

Sixièmement, nous recommandons le développement de la classe satellite au sein du réseau collégial québécois pour valoriser le développement des compétences techno pédagogiques du professeur et celles de l'étudiant. En effet, en fonction des besoins et du désir des étudiants de vouloir suivre des cours que le cégep qu'ils fréquentent ne proposerait pas, la classe satellite offrirait aux étudiants des quatre coins de la province l'opportunité de surmonter la contrainte géographique en suivant des cours en ligne, qui enrichiraient leur culture générale ou bonifieraient leur parcours académique. En développant la classe satellite, nous offririons aux techno pédagogues la possibilité de développer de nouvelles plateformes TIC, une approche pédagogique innovante et un nouveau type de matériel pédagogique adapté aux intérêts et aux capacités des étudiants. Par exemple, un étudiant du profil Tremplin DEC habitant à Sept-Îles pourrait se voir offrir la possibilité de suivre en ligne ses trois cours de philosophie prévus à sa formation en compagnie d'autres étudiants de son profil provenant d'autres régions comme le Saguenay, l'Outaouais ou la Gaspésie dans le but de profiter d'une plus grande flexibilité à son horaire, d'un rythme de travail qui est le sien, d'une pédagogie de l'accompagnement personnalisée, d'un meilleur soutien à la réussite, d'un matériel pédagogique adapté et d'un apprentissage interactif avec ses pairs⁷²³. Le cours en ligne deviendrait du même coup une communauté de partage dirigée, supervisée et animée par un professeur de philosophie pouvant se trouver, dans notre situation, au cégep de Granby. Cette approche aurait pour but d'offrir aux étudiants ciblés l'occasion de vivre autrement l'école et profiter des facilités numériques offertes par le web 2.0. À court terme, cette approche visant les cours de philosophie pourrait s'étendre aux autres cours

⁷²² Les cégeps de petite taille comme St-Félicien ou Gaspésie-les-Îles reçoivent moins de financement et ne peuvent penser développer l'environnement technologique comme Montmorency ou Ahuntsic.

⁷²³ Par exemple, à chaque semaine d'une session le cours Philosophie et rationalité (PHI 101) serait enseigné et enregistré le lundi matin, de 08h00 à 12h00, et serait immédiatement mis en ligne. Les étudiants pourraient ensuite le suivre selon leurs disponibilités hebdomadaires. De plus, un professeur serait en tout temps disponible par courriel pour répondre aux questions des étudiants.

du tronc commun et même aux cours complémentaires⁷²⁴. Dans ces deux cas de figure, Internet permettrait d'offrir une *plus value* à la formation collégiale, car la contrainte temporelle (horaire hebdomadaire fixe) ou géographique (isolement de certaines régions éloignées) n'existerait plus. Cette proposition risque de soulever l'ire des organisations syndicales qui défendent avant tout les conditions et le statut professionnel de leurs membres, mais nous rappelons que le réseau collégial doit s'adapter aux nouvelles habitudes des étudiants. Cette adaptation exige de repenser le modèle de formation traditionnelle (dans sa forme et son contenu), comme l'ont fait à ce jour de nombreux pays (États-Unis, Maroc, Brésil) qui ont misé sur la diversité et la mobilité des technologies de l'information et de la communication.

En ce qui concerne maintenant l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication, quelles sont nos recommandations ?

Éthique

Dans le domaine de l'enseignement collégial, la primauté de la réflexion éthique sur la nature des usages du web 2.0 devrait être, selon nous, une norme. En effet, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec devrait en faire une compétence incontournable dans le cadre de la formation générale des étudiants, qu'ils soient du profil Tremplin DEC ou de tout autre programme⁷²⁵. En ce qui concerne tous les professeurs du réseau collégial, cette compétence devrait être réinvestie à chaque année dans le cadre de la formation continue. Pour ce faire, le MESS devrait exiger de la part de chaque professeur qu'il fasse annuellement un minimum d'heures de formation comme c'est le cas pour les infirmières, par exemple⁷²⁶. Selon nous, un meilleur soutien à la formation continue doit devenir une priorité dans le réseau collégial afin d'assurer la

⁷²⁴ Chaque étudiant a l'obligation de s'inscrire à deux cours complémentaires pour obtenir son DEC. À Granby, par exemple, un cours complémentaire est offert par le département de philosophie et s'intitule *Regard critique sur la mort*. S'ils ont un intérêt particulier pour ce sujet et ce cours, les étudiants du réseau collégial pourraient le suivre en ligne. Ce cours serait crédité par le cégep d'attache où l'étudiant est inscrit.

⁷²⁵ En philosophie, la dernière révision des plans de cours a eu lieu en 1993, dans le cadre de la réforme Robillard. Il est aujourd'hui nécessaire d'ajuster l'approche, la compétence et les éléments de compétence des trois cours de philosophie en fonction des besoins pédagogiques actuels. Il faut simultanément éduquer à l'usage technique et à la réflexion éthique.

⁷²⁶ <http://www.oiiq.org/formation-continue/norme-de-formation-continue> (site consulté le 16 mai 2017)

viabilité du développement des idées techno pédagogiques ainsi qu'une cohérence au niveau de leur mise en pratique⁷²⁷. C'est en ce sens que cette réflexion éthique menée dans le contexte du développement éducatif pourrait constituer une norme professionnelle.

Nous proposons au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur la tenue du registre officiel pour assurer un suivi rigoureux. La formation continue pourrait s'offrir en ligne (plateforme de téléapprentissage) ou dans le cadre de cours dispensés ponctuellement durant l'année scolaire. Le contenu de la formation pourrait mettre l'emphasis sur le développement des compétences techno pédagogiques, les enjeux de la citoyenneté numérique et ceux de l'empreinte numérique afin de conscientiser les professeurs et les étudiants aux exigences de la culture numérique⁷²⁸, aux enjeux d'une utilisation responsable de la technologie et à la prévention des dangers de l'instantanéité. Ce type de formation encouragerait l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement ainsi que le développement concerté d'une culture réflexive des pratiques pédagogiques de la part du professeur et de l'étudiant.

Les pratiques numériques des étudiants et celles des techno pédagogues témoignent d'un décalage important en ce qui concerne la nature des usages. Les premiers valorisent principalement l'aspect ludique, (communiquer, partager) tandis que les autres cherchent à enrichir et diversifier leur pratique d'enseignement pour faire apprendre différemment. Il y a là, pour F. Poyet, l'avènement d'une «fracture numérique générationnelle entre les natifs du numérique et les immigrants du numérique⁷²⁹» qui témoigne d'une tension entre deux cultures différentes. De ce fait, la pertinence de la réflexion éthique sur la nature des usages a pour but d'harmoniser la culture TIC et la culture scolaire afin d'amenuiser le plus possible les disparités entre les usagers. C'est l'une des responsabilités du professeur de veiller à cet équilibre. D'ailleurs, force est de constater que l'une de ces disparités est

⁷²⁷ Actuellement, cette formation est facultative. En conséquence, ce sont souvent les mêmes professeurs qui en profitent et qui ont à cœur de développer de nouvelles pratiques. Ainsi, le développement de la techno pédagogie demeure limité en raison du petit nombre de professeurs impliqués.

⁷²⁸ Selon F. Poyet, la culture numérique se définit par l'appropriation de la technique, au développement de ses usages et aux représentations, valeurs, croyances ainsi qu'aux produits qui en résultent.

⁷²⁹ Françoise Poyet, *La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique*, 2014, p. 2

causée par les inégalités sociales qui entraînent dans leurs sillons une iniquité à l'égard des compétences sociales, numériques et techniques, ce qui risque d'entraîner l'inefficacité et l'analphabétisme techno-numérique. Conséquemment, l'incompétence techno pédagogique menace les chances de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC.

Le développement des compétences techno pédagogiques et l'exploitation des TIC inaugurent un changement de paradigmes à l'égard de l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC. Ce changement doit s'inscrire dans une réévaluation et un renouvellement des valeurs éducatives traditionnelles en raison des limites de l'enseignement magistral exposées dans le second chapitre. En proposant une nouvelle manière de penser et de pratiquer l'enseignement de la philosophie au collégial, nous suggérons une réflexion éthique ayant pour but de connaître les conditions de possibilité du renouvellement de l'enseignement de la philosophie au collégial auprès des étudiants du profil Tremplin DEC par l'entremise d'un usage éthiquement responsable des TIC, ce qui permettrait du même coup de redéfinir le rôle de l'étudiant et celui du professeur de philosophie.

Le changement de paradigmes que nous proposons privilégie l'approche collaborative, la pédagogie de l'accompagnement, la pratique réflexive et l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnel. Ce changement encourage l'interaction et l'entraide entre l'étudiant et le professeur, permet de redéfinir la proximité relationnelle que ces derniers entretiennent en situation d'apprentissage, favorise la réflexion de chacun d'eux pour l'amélioration de leur pratique respective et structure davantage la nature de l'encadrement éducatif que le professeur devrait dispenser à l'étudiant du profil Tremplin DEC. En privilégiant l'apprentissage de la philosophie dans un contexte techno pédagogique, nous formulons trois recommandations précises :

1-la création d'une Charte de citoyenneté numérique destinée à inculquer et consolider l'usage et la compétence éthique des TIC du professeur et de l'étudiant du profil Tremplin DEC

2-l'accompagnement pédagogique des étudiants du profil Tremplin DEC à l'empreinte numérique et aux enjeux de la traçabilité et de la liberté d'expression

3-la création de l'Ordre des professeurs du collégial du Québec (OPCQ) ainsi qu'un code de déontologie de la profession

Premièrement, la Charte de citoyenneté numérique que nous proposons vise à consigner les droits des usagers et à établir des règles de conduite. Elle constitue un code de conduite éthique pour le professeur et l'étudiant du profil Tremplin DEC. Cette Charte repose sur les valeurs de responsabilité, d'engagement et de prudence, et permettrait d'encadrer les pratiques éthiques des usagers. À ce jour, rien de tel n'existe dans le réseau collégial et nous estimons qu'il s'agit d'une lacune importante. En ce sens, notre suggestion répond au besoin d'éduquer au savoir-être et à l'importance de ne pas banaliser certaines pratiques douteuses sur le plan relationnel ou même en situation d'apprentissage⁷³⁰. Selon nous, chaque cégep de la province devrait intégrer dans sa mission éducative et son plan stratégique une formation de base⁷³¹ concernant l'usage éthiquement responsable des technologies de l'information et de la communication puisque les étudiants du profil Tremplin DEC sont nombreux à ignorer les règles de bonne conduite sur Internet. La majorité d'entre eux ignorent aussi les modalités de recherche d'un travail scientifique. C'est la raison pour laquelle une Charte sur la citoyenneté numérique est nécessaire dans le cadre d'un enseignement techno pédagogique.

L'avènement du web 2.0 a transformé la communication et modifié la dynamique des relations humaines : dans l'univers virtuel, celles-ci sont souvent régulées par l'instantanéité. Même si le web 2.0 a encouragé la multiplication, la diversité des échanges et la proximité des usagers entre eux, force est d'admettre que les domaines public, intime et privé s'enchevêtrent constamment dans la sphère numérique. Comment un étudiant, sans repères éthiques, peut-il correctement délimiter chacun de ces domaines ? Comment peut-il devenir un cyber citoyen éthiquement responsable ?

⁷³⁰ Les pratiques douteuses concernent principalement le plagiat, le non-respect du droit d'auteur, l'atteinte à la réputation et les « amitiés limites » entre les professeurs et les étudiants.

⁷³¹ Cette formation serait intégrée et répartie dans les cours de tronc commun.

Un citoyen numérique est un usager d'Internet qui exerce ses droits et ses devoirs, qui est informé de ce qu'il peut faire ou ne pas faire sur le web. Malgré cela, les valeurs de la citoyenneté numérique doivent être inculquées à l'étudiant du profil Tremplin DEC et rigoureusement encadrées pour l'instruire sur la nature de son engagement et favoriser un comportement d'utilisateur exemplaire. Or, dans le contexte techno pédagogique actuel, le réseau collégial devrait se doter d'une politique claire et fondée sur la «nétiquette»⁷³². En plus d'appliquer les valeurs fondamentales du savoir-vivre telles que la tolérance, le respect d'autrui, l'écoute et la courtoisie, nous insistons sur la dynamique et les exigences techno pédagogiques d'un cours de philosophie, par exemple, qui préconise avant tout l'interaction et la complémentarité des apprenants durant l'apprentissage : l'étudiant doit apprendre, avec les TIC, à se disposer autrement pour construire son savoir et connaître ses responsabilités d'utilisateur sur Internet.

Depuis 1996, les règles initiales de la «nétiquette» n'ont jamais été actualisées malgré l'évolution fulgurante d'Internet⁷³³. C'est la raison pour laquelle nous proposons la mise en place d'une Charte de citoyenneté numérique destinée à répondre aux besoins techno pédagogiques actuels des étudiants du profil Tremplin DEC. Dans un premier temps, cette Charte établirait la nature de l'engagement numérique du professeur et de l'étudiant. Dans un deuxième temps, elle baliserait le comportement éthique attendu de la part du professeur et de l'étudiant durant ses études collégiales. Ainsi, la Charte de citoyenneté numérique que nous proposons pourrait aussi porter le nom de «nétiquette techno pédagogique du profil Tremplin DEC». Voici le contenu que nous proposons :

1-les besoins techno pédagogiques de l'étudiant : ce dernier devrait recevoir une formation sur l'usage éducatif des TIC comme outil d'apprentissage utile et pratique. Dans un cas précis, mais récurrent, notre expérience en classe nous permet d'affirmer que la majorité des étudiants ne sait pas employer correctement le logiciel «Antidote» pour la correction de la syntaxe ou de l'orthographe. En conséquence, cet outil est souvent inutile et n'améliore pas la qualité de leurs travaux. Il faut donc s'assurer, dans le cadre de la

⁷³² Terme proposé pour la première fois en 1995 par Sally Hambridge, désignant l'ensemble des conventions de bienséance qui régissent le comportement des internautes et formalisent les communications. http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=2794 (site consulté le 17 mai 2017)

⁷³³ À cette époque ni le web 2.0, ni le profil Tremplin DEC n'existaient dans le réseau collégial.

pédagogie de première session, de dispenser une formation sur ce logiciel, la recherche documentaire en ligne, les banques de données, les logiciels «Google DOC» et «Office 365», les moteurs de recherche, les multiples plateformes créatives ainsi qu'à l'importance de respecter les droits d'auteur. Cette formation permettrait d'assurer un minimum d'équité méthodologique entre tous les étudiants et un savoir-faire technique qui ferait d'eux des apprenants fonctionnels.

2-la nature de l'engagement numérique de l'étudiant : dans le but de réussir sa formation collégiale, l'étudiant doit préconiser un engagement participatif à l'égard de ses coéquipiers de travail par l'entremise duquel il s'implique comme membre actif ou comme créateur de contenu selon la tâche qui lui est attribué. Il doit aussi valoriser l'engagement collaboratif avec le professeur qui l'accompagne dans la construction de son savoir et la réalisation de ses travaux. Tous les deux collaborent à un effort commun. De plus, l'étudiant doit démontrer un engagement réflexif soutenu sur lui-même et l'usage académique qu'il fait des TIC. Finalement, il doit prévoir un engagement contributif qui lui permettra de partager ses apports à un travail collectif dans le cadre d'un cours axé sur un projet intégrateur pour lequel tous les étudiants doivent travailler de concert durant toute la session⁷³⁴. Les valeurs d'entraide, de communication et de participation seraient exigées. Conséquemment, cette approche respecterait la progression des usages d'Internet et alimenterait la métamorphose de l'identité numérique des étudiants, qui ont vu leur statut passer de consommateurs de contenu à créateurs de contenu depuis l'arrivée du web 2.0.

3-la nature de l'engagement numérique du professeur : en tant que professionnel reconnu pour sa compétence techno pédagogique, celui-ci doit s'assurer d'offrir les meilleures conditions de travail aux étudiants et gérer de manière harmonieuse les activités pédagogiques en classe ou en ligne. De plus, il doit exprimer ses attentes signifiées en amont des travaux à effectuer, s'assurer de communiquer à des fins exclusivement pédagogiques avec les étudiants, vérifier le contenu du matériel pédagogique ainsi que la

⁷³⁴Pensons à un cours de philosophie qui aborderait le thème de la pauvreté selon une approche interdisciplinaire. Les étudiants devraient trouver et connaître différents types de pauvreté, réfléchir aux ressources communautaires disponibles, à la condition de liberté des gens pauvres ainsi qu'aux nombreuses conséquences sociales et psychologiques. Ils devront faire des liens avec différentes disciplines comme la sociologie, la philosophie, l'économie.

crédibilité des sources de ce contenu. Pour maintenir la rigueur de sa démarche et l'efficacité d'une communication transparente durant les cours et en dehors de ceux-ci, le professeur peut recourir à des forums en ligne ou à une communauté de partage sur Facebook. Il en va de la rigueur et de l'éthique professionnelle du professeur d'exiger aux étudiants un usage académique exemplaire de ces deux canaux, dans le but d'éviter d'accéder au profil Facebook privé de ses étudiants. Finalement, le professeur doit s'engager dans le renouvellement de sa pédagogie et la diversification de son contenu théorique en s'assurant de connaître les nouveaux outils disponibles sur Internet, pour ensuite les intégrer dans son enseignement.

4-le comportement éthique de l'étudiant : il lui importe de préserver son intégrité et celle d'autrui. Même pour les fins d'un projet pédagogique, l'étudiant pourrait choisir de communiquer sous le couvert d'un avatar, mais nous proposons que chaque étudiant se nomme par son véritable prénom. Même si le respect, l'ouverture et la tolérance sont requis sur Internet plusieurs se camouflent derrière une fausse identité pour exprimer ou propager des messages mesquins, en pensant qu'ils ne seront jamais débusqués. En ce sens, le travail collaboratif effectué en classe permet d'abord aux étudiants de mieux connaître leurs collègues et facilite la continuité des échanges sur un forum ou dans une communauté de partage. Du coup, toute interaction doit se faire selon une logique constructive où chaque étudiant doit réfléchir à l'utilité et à la pertinence de ses interventions. Ce type de relation humaine, même si vécue virtuellement par l'entremise des TIC, met en lumière l'importance de considérer autrui comme un sujet et non pas comme un objet, comme le préconise la morale kantienne.

Concrètement, l'implantation de la Charte de citoyenneté numérique devrait se faire en trois phases successives : la rédaction, l'appropriation et l'application.

Dans chaque cégep, la rédaction devrait se faire de manière concertée au sein d'une équipe réunissant des techno pédagogues et des membres de la Direction, qui mettront en commun leur vision, leurs idées et leurs besoins. Chaque cégep a une réalité qui lui est propre, que ce soit par l'entremise d'un créneau académique ou une réalité socio-économique particulière et, en ce sens, l'expression des besoins pédagogiques des professeurs doit s'arrimer aux ambitions des gestionnaires de l'institution. Ainsi, le

partage d'une vision commune respectera les intérêts de chacune des parties impliquées, en plus de servir le développement du projet éducatif et celui du plan TIC institutionnel. Le travail d'équipe est nécessaire puisque les deux parties doivent convenir des valeurs, des objectifs et des intentions à long terme, et prévoir une actualisation ponctuelle du contenu de cette Charte en raison du développement continuel des TIC et de la haute fréquence des nouveautés numériques : le web 2.0 évolue rapidement et la mise à jour du code de conduite est nécessaire en fonction de la culture de chaque établissement.

Quant à elle, l'appropriation pratique se ferait par les professeurs qui se sont convertis ou qui prévoient se convertir à la techno pédagogie. Ces derniers pourraient développer cette approche dans leurs cours⁷³⁵ et chacun d'eux aurait la liberté de choisir son niveau d'implication en fonction des thèmes et des projets prévus en classe. Les professeurs auraient l'opportunité d'intégrer les compétences visées dans leurs plans de cours et les combiner au contenu de la Charte de citoyenneté numérique ainsi qu'aux évaluations sommatives qui doivent certifier l'acquisition des compétences et respecter les conséquemment exigences de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'une façon habile d'intégrer et d'officialiser l'engagement du professeur dans le processus d'éducation à la citoyenneté numérique de l'étudiant.

Finalement, l'application pratique en classe relèverait de la responsabilité du techno pédagogue. Ce dernier pourrait prévoir un enseignement combiné conjuguant la formation disciplinaire et la formation citoyenne, des projets intégrateurs signifiants qui favoriseraient l'engagement communautaire de l'étudiant. De plus, chaque techno pédagogue pourrait prévoir une dimension interdisciplinaire de son enseignement avec les autres cours du tronc commun dans le but de maximiser la formation multidimensionnelle de la citoyenneté numérique. En ce sens, l'étudiant apprendrait sous divers angles les valeurs et les défis de la citoyenneté numérique.

Une telle Charte de citoyenneté numérique relève avant tout d'une responsabilité institutionnelle. En ce sens, chaque cégep du réseau collégial doit s'engager activement dans la mise en place d'un pareil document, qui a pour finalité d'éduquer l'étudiant aux

⁷³⁵ Que ce soit un cours de philosophie, de littérature ou d'anglais.

enjeux de sa citoyenneté numérique. Cependant, la portée réelle de cette démarche peut demeurer limitée si l'étudiant n'est pas conscientisé à la notion d'empreinte numérique. Qu'en est-il ?

Nous sommes d'avis qu'une formation préventive à la notion d'empreinte numérique est justifiée pour aider les étudiants à mieux connaître les enjeux de la traçabilité et ceux de la liberté d'expression pour délimiter lucidement la sphère publique de la sphère privée.

D'emblée, tout usager du web 2.0 doit savoir qu'il est devenu «impossible de ne laisser aucune empreinte⁷³⁶» sur Internet. En effet chercher des informations, communiquer par courriel, acheter en ligne ou payer une facture sont toutes des opérations permettant de profiler chaque utilisateur du web 2.0. En ce sens, l'empreinte numérique constitue la trace que chaque usager laisse derrière lui lorsqu'il navigue sur Internet. Cette même empreinte permet, entre autres, de révéler les habitudes d'un individu, son comportement ou ses préférences, laissant croire que la réalité virtuelle soit aussi réelle que la réalité physique : qu'il le veuille ou pas, qu'il consente ou non, l'utilisateur est continuellement fiché, observé. Si notre présence sur Internet est scrutée sans répit par des algorithmes et des compagnies privées, si tous nos déplacements sont géo localisés en temps réel et que nos comportements sont analysés par des publicitaires, nous devons sensibiliser les étudiants et les accompagner dans une réflexion éthique à l'égard des notions de liberté de choix, de consentement éclairé et du respect de la vie privée. La fascination pour l'univers virtuel aurait-il désormais préséance sur le réflexe de prudence que tout usager devrait avoir à l'égard d'Internet ?

L'omniprésence quotidienne d'Internet dans la vie des cégépiens et la vitesse avec laquelle ceux-ci reçoivent les informations met en lumière le pouvoir de l'instantanéité dans les différents modes de communication⁷³⁷. En effet la place accordée à l'opinion, la popularité de certaines tendances et la désinformation constituent des formes de pouvoir tangibles qui menacent la communication : devant les apparences et la vitesse avec laquelle l'information circule, la crédulité de usagers est souvent exploitée. C'est la

⁷³⁶ <https://www.internetsociety.org/fr/vos-empreintes-num%C3%A9riques> (site consulté le 18 mai 2017). L'empreinte numérique révèle le comportement de l'utilisateur.

⁷³⁷ Pensons au texto ou au courriel.

raison pour laquelle chaque cégep du réseau collégial doit faire de l'éducation à l'empreinte numérique une priorité en l'incluant dans son projet éducatif, car les étudiants vivent simultanément la réalité virtuelle et la réalité réelle en leur accordant une égale importance. Toutefois, la distinction souhaitée entre ces deux environnements n'est pas assurée. Encore aujourd'hui, trop d'étudiants persistent à croire qu'il n'y a aucun risque ni conséquence à publier spontanément des commentaires ou à diffuser des photos sur Internet⁷³⁸. Or, selon nous, il est important de préconiser une approche préventive et non coercitive pour responsabiliser les étudiants. Pour ce faire, le professeur a un rôle important à jouer. Quel est-il ?

L'éducation à l'empreinte numérique devrait constituer un horizon éducatif incontournable dans le milieu collégial et devrait être intégré dans tous les cours de tronc commun. Le rôle du techno pédagogue se caractériserait par un accompagnement bienveillant à l'égard de l'étudiant avec qui il partagerait ses conseils pour construire une identité numérique prévenante et prudente. En effet transmettre l'usage éthiquement responsable des TIC, c'est aussi montrer à l'étudiant l'importance de construire son identité numérique en fonction de ses besoins et de ses valeurs propres. C'est aussi être capable, pour l'étudiant, de mesurer *a priori* la portée des propos qu'il met ligne. En intégrant cette formation au cursus de base de la formation générale, le techno pédagogue aiderait l'étudiant à construire son jugement moral et pourrait lui donner les outils nécessaires permettant d'éviter l'usage disgracieux d'Internet pour qu'il ne soit ni bourreau, ni victime. En ce sens, posséder une compétence technique des TIC demeure incomplète tant et aussi longtemps que l'utilisateur n'a pas acquis une véritable compétence éthique. Quel que soit l'utilisateur (professeur ou étudiant), l'efficacité technique ne peut faire l'économie d'une réflexion éthique. De cette proposition, quelle mesure pourrions-

⁷³⁸ L'empreinte numérique alimente le jugement populaire et le prêt d'une réputation. Sur la base des commentaires diffusés, différentes applications analysent et déduisent le profil de l'utilisateur. En guise d'exemple, l'application *Tweetpsych* analyse le contenu émotif et intellectuel d'un gazouillis pour tracer le portrait émotif ou psychologique de celui qui l'a diffusé. L'application *Applymagicsauce* profile sur Facebook l'utilisateur par cinq traits de personnalité. À partir d'un simple «J'aime», il est possible de savoir, avec 75% de taux de réussite selon les études récentes du psychologue Michael Kosinski, si l'individu est un poète, un anti-libéral, une personne organisée ou flegmatique. Ainsi, on ne peut plus nier l'impact de l'empreinte numérique dans nos communications. <http://www.journaldunet.com/management/expert/62163/attention-a-vos-empreintes-numeriques.shtml> (site consulté le 18 mai 2017)

nous suggérer pour favoriser la mise en place et l'application d'une telle démarche éducative ?

Troisièmement, nous constatons que les professeurs du collégial ne sont imputables ni de leurs gestes, ni de leurs décisions. Ils ne sont pas non plus redevables des taux de réussite des groupes à qui ils enseignent. Selon nous, cette situation relève d'un non-sens auquel il faudrait rapidement remédier dans le but d'assurer le plus possible l'équité des chances de réussite des étudiants aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou un diagnostic. En effet, même si l'autonomie professionnelle est âprement et farouchement défendue dans le réseau collégial par les organisations syndicales, elle doit être encadrée davantage pour éviter une interprétation frivole ou décontextualisée qui sert souvent à justifier le minimum d'investissement professionnel de la part du professeur.

Selon nos recherches, au Québec, seuls les professeurs n'adhèrent pas à un quelconque Ordre professionnel ; de plus, tous les niveaux d'enseignement ne sont pas soumis à un code de déontologie, ni même au Code des professions. Nous jugeons cette situation absurde et dangereuse. C'est la raison pour laquelle nous recommandons la création d'un Ordre des professeurs du réseau collégial⁷³⁹ qui souscrirait aux exigences de la loi-cadre tout en visant le respect d'une démarche éthique et, au besoin, coercitive. La mise en place d'un Ordre des professeurs du réseau collégial permettra la défense de la mission⁷⁴⁰ commune à tous les ordres, qui est protéger le public, c'est-à-dire toutes les personnes qui utilisent des services professionnels. Du coup, les professeurs deviendraient imputables de leurs pratiques et décisions. En ce sens, la création d'un tel Ordre permettrait de mieux encadrer le rôle et les responsabilités professionnelles des professeurs en contrôlant d'abord la compétence et l'intégrité de ses membres, en surveillant rigoureusement l'exercice de la profession, en la règlementant adéquatement et en favorisant le développement techno pédagogique de la profession.

La mise en place d'un Ordre professionnel des professeurs du réseau collégial est donc justifié en raison des enjeux actuels de l'éducation, des nouvelles approches pédagogiques développées (comme la techno pédagogie) et de la réévaluation des valeurs

⁷³⁹ Il y a présentement 46 Ordres professionnels au Québec et 385 000 membres.

⁷⁴⁰ <https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/> (site consulté le 16 mai 2017)

éducatives. Le contexte actuel montre la vitesse de la mutation technologique dans le milieu de l'enseignement et du besoin réel de connaître et maîtriser les technologies de l'information et de la communication pour maximiser la qualité et le maintien de l'enseignement de la philosophie. C'est d'ailleurs par l'entremise d'un Ordre professionnel et des valeurs qu'il défendrait⁷⁴¹ que la qualité de l'enseignement pourrait s'améliorer. En effet, la participation à la formation continue ne serait plus facultative, mais obligatoire. Les professeurs, innovateurs ou traditionalistes auraient le devoir d'y participer à chaque année et aurait à justifier leur enseignement. À cet égard, le système d'éducation aurait avantage à s'inspirer de l'Ordre des Infirmiers et des infirmières du Québec qui, depuis le mois de mai 2012, comme plus de vingt autres Ordres professionnels, a adopté un règlement sur la formation continue obligatoire que nous pouvons retrouver en ligne : «les activités de formation continue obligatoire ont pour but de permettre aux membres d'acquérir, de maintenir, de mettre à jour, d'améliorer et d'approfondir les connaissances, les habiletés et les attitudes liées à l'exercice de leurs activités professionnelles⁷⁴²». De notre côté, nous appuyons la démarche puisque «cette réglementation est justifiée par l'évolution rapide et constante des connaissances nécessaires pour l'exercice d'une profession⁷⁴³».

Finalement, nous proposons la création et la mise en place d'un code de déontologie pour les professeurs du réseau collégial, compte tenu de la réalité numérique dans laquelle nous existons. Il est nécessaire d'encadrer la démarche techno pédagogique du professeur à l'égard des contenus numériques diffusés en ligne, des limites de la liberté d'expression ou d'association, des domaines public et privé. Selon nous, un code de conduite s'imposerait pour tenter de parer les comportements douteux ou répréhensibles⁷⁴⁴. En statuant sur les droits et devoirs de la profession enseignante et en faisant de l'intégrité, la compétence, l'innovation, la diligence, la collaboration et la créativité les valeurs phares de la démarche professorale, nous aurions un outil de contrôle juste et transparent pour assurer le plus possible un bon comportement de la part du professeur et l'équité des

⁷⁴¹ Innovation, développement, rigueur, créativité.

⁷⁴² <https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/> (site consulté le 16 mai 2016)

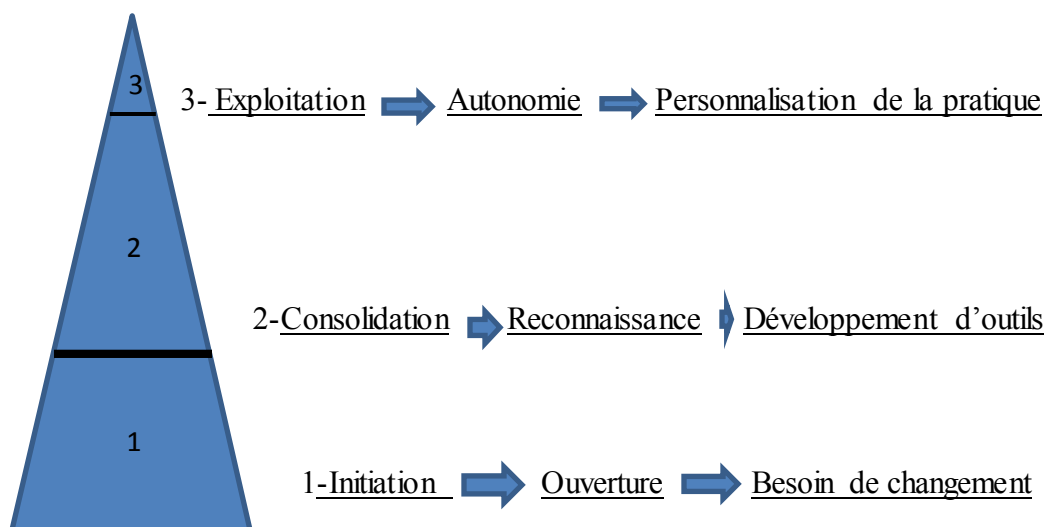
⁷⁴³ <https://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/> (site consulté le 16 mai 2016)

⁷⁴⁴ Retenons les risques d'une relation de proximité de mauvais goût sur les réseaux sociaux entre le professeur et l'étudiant.

chances de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC aux prises avec des difficultés d'apprentissage ou un diagnostic.

En conclusion la techno pédagogie n'est ni une pratique spontanée, ni une pédagogie exclusivement ludique. Au contraire, elle requiert le développement d'une culture réflexive de la part du professeur et de l'étudiant afin d'optimiser le dévoilement et l'exploitation de leurs compétences respectives. De plus, la techno pédagogie met en jeu de nouvelles responsabilités et redéfinit l'engagement réciproque que doivent assumer l'apprenant et le professeur au sein d'une relation pédagogique socio-constructiviste. Dans ce cas, le changement de paradigmes dans lequel s'inscrit la techno pédagogie met en lumière le besoin et les avantages de penser autrement la manière d'enseigner la philosophie au collégial auprès d'une clientèle revendiquant des besoins particuliers, car l'approche traditionnelle a montré qu'elle ne résout pas l'iniquité des chances de réussite chez les étudiants plus faibles. À défaut de vouloir développer une approche créative s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication, nous risquons de faire le pari du statut quo ou de l'obscurantisme aux dépens des étudiants éprouvés par des difficultés d'apprentissage. C'est en ce sens que les professeurs et les étudiants ont le devoir et la responsabilité de réfléchir conjointement au meilleur modèle d'enseignement et d'apprentissage dans lequel ils seront tous deux les artisans du changement et les promoteurs du progrès techno pédagogique. Ce modèle, que nous appelons la «zone de développement de la pratique réflexive», réunit le techno pédagogue et l'étudiant du profil Tremplin DEC qui, tout en partageant les mêmes valeurs éducatives, développent individuellement leur propre pratique réflexive citoyenne :

Zone de développement de la pratique réflexive



C'est la raison pour laquelle nous réaffirmons l'importance de réunir le professeur de philosophie et l'étudiant du profil Tremplin DEC pour exploiter les TIC de manière éthiquement responsable dans le but d'innover et d'améliorer dès maintenant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie au collégial. Il s'agit d'une responsabilité partagée dans le cadre d'un projet d'avenir commun.

L'innovation constitue l'une des valeurs centrales de la mission de l'institution collégiale. En effet, le cégep «doit concevoir et réaliser des projets d'innovation technologique, faire de la recherche, implanter des technologies nouvelles et en assurer la diffusion⁷⁴⁵» puisque les enjeux actuels sont «d'adapter les services des cégeps aux nouvelles exigences de la société québécoise, de former des diplômés qui soient compétitifs et mobiles dans le monde⁷⁴⁶». Le but est d'«améliorer l'environnement éducatif et les services offerts aux étudiants, de soutenir la recherche pédagogique, disciplinaire et technologique⁷⁴⁷» pour mieux répondre aux nouvelles exigences des milieux

⁷⁴⁵ Fédération des cégeps :

http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2014/04/Plan_strat%C3%A9gique_20122017_F%C3%A9d%C3%A9ration_des_c%C3%A9geps.pdf (site consulté le 24 mai 2017)

⁷⁴⁶ Fédération des cégeps.

http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2014/04/Plan_strat%C3%A9gique_20122017_F%C3%A9d%C3%A9ration_des_c%C3%A9geps.pdf (site consulté le 24 mai 2017)

⁷⁴⁷ Fédération des cégeps.

économique, professionnel et industriel. En contribuant à une société du savoir qui préconise l'innovation et la créativité, nous appuyons l'idée selon laquelle la culture d'innovation suppose une capacité d'évolution de la culture organisationnelle et une volonté affirmée de la part des professeurs de générer en équipe des idées originales afin d'améliorer le système d'éducation actuel.

Annexe 01

Éléments épistémologiques	De nature interprétative	De nature positiviste
<u>Vision de la réalité</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Définition environnementale des concepts-clé -Réalité globale dans laquelle se déroule l'action -Appliquer une approche écologique 	<ul style="list-style-type: none"> -Mesurer une définition opératoire des concepts-clé -Appliquer une approche extérieure aux acteurs
<u>Les savoirs produits</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Les savoirs produits sont liés au contexte qui les a vus naître et peuvent être transférés dans d'autres contextes similaires -Le savoir est vu comme un élément d'émancipation par une réflexion sur l'action 	<ul style="list-style-type: none"> -Les savoirs produits orientent l'action à venir et sont généralisables
<u>Les finalités de la recherche</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Produire des changements réels -Comprendre le sens des changements en accédant à l'expérience plus subjective des acteurs et chercheurs impliqués -Être critique face au savoir déjà existants, participer à leur évolution et transformation -Rapprocher la théorie et la pratique -Faire émerger des connaissances pertinentes -Transformer les personnes et leur donner du pouvoir sur leur développement -Former des agents en développement dans leur milieu 	<ul style="list-style-type: none"> -Présence de postulats -Vérifier les liens de cause à effets obtenus -Orienter et justifier l'action à venir -Prendre des décisions -Produire des connaissances et les diffuser
<u>Place du chercheur dans la recherche</u>	<ul style="list-style-type: none"> -Une action dans, par et avec le milieu -Des acteurs professionnels et naturels, et des chercheurs en relation -Un chercheur et des acteurs intersubjectifs qui révèlent par leur biais face à la recherche et qui cherchent à objectiver les données 	<ul style="list-style-type: none"> -Le chercheur distance l'analyse -Chercheur impartial

	-Un chercheur qui est en interaction avec les sujets	
<u>La portée des conclusions</u>	-Approche idéographique par l'intention de produire des résultats de nature locale associés à une période de temps et à un endroit spécifique	-Nomothétique par l'intention de produire des résultats tenant à une loi générale indépendante du temps et de l'endroit

Tableau de Karsenti-Savoie-Zajc

Annexe 02

Résultats de notre enquête

Éléments épistémologiques	De nature interprétative	De nature positiviste
<u>Vision de la réalité</u>	-Les TIC doivent renouveler l'enseignement de la philosophie au collégial -L'approche du profil Tremplin DEC à revoir -Différenciation pédagogique	-La pratique réflexive de l'étudiant ; amélioration des résultats scolaire -Sondages
<u>Les savoirs produits</u>	-Meilleur usage éthique des TIC -Pratique réflexive étudiante	-Une meilleure pratique réflexive et l'apprentissage d'un usage éthique des TIC augmentent les taux de réussite des étudiants du profil Tremplin DEC
<u>Les finalités de la recherche</u> <u>Les finalités de la recherche (suite)</u>	-Responsabilisation de l'étudiant -La construction du savoir philosophique -L'autonomie de l'étudiant -La pratique techno pédagogique -Une meilleure méthodologie de travail -Apprendre la cyber citoyenneté	-Les TIC permettent une plus grande autonomie -Les TIC facilitent la construction du savoir disciplinaire -L'éducation aux TIC améliore les usages pédagogiques -Consolider la formation techno pédagogique -Privilégier l'usage des TIC en philosophie
<u>Place du chercheur dans la recherche</u>	-Questionner les connaissances TIC de l'étudiant -Membre de la communauté d'apprentissage professionnel -Interaction avec les sujets ; activités d'apprentissage	-Observation critique -Constant objectif
<u>La portée des conclusions</u>	-Tracer le portrait TIC des étudiants du profil Tremplin DEC du cégep de Granby -Améliorer la formation par l'entremise des TIC	-Les résultats obtenus reflètent le niveau de compétence d'un profil d'étudiants confrontés à des difficultés d'apprentissage

Annexe 03

QUESTIONNAIRE 01**PHILOSOPHIE ET RATIONALITÉ (PHI 101)****ÉTUDIANTS CONCERNÉS : PROFIL TREMPLIN DEC**

1-Que représente l'école pour vous ?

Réponse :

2-Avez-vous des difficultés d'apprentissage ?

A- Oui B- Non

3-Avez-vous déjà abandonné l'école ou pensez-vous l'abandonner d'ici les 12 prochains mois ?

A- Oui B- Non

4-Selon vous, l'école répond-elle à vos besoins (mieux se connaître, consolider vos aptitudes, développer vos talents, acquérir une autonomie) ?

A- Oui B- Non

5-Fréquenter le cégep est-il une source de fierté, de satisfaction ?

A- Oui B- Non

6-Avez-vous un problème de motivation à l'égard de vos études ? Si oui, lequel ?

A- Oui B- Non Précision :

7-Quelles sont les trois valeurs qui vous décrivent le mieux comme individu ?

Réponse :

8-Connaissez-vous les technologies de l'information et de la communication, communément appelées les TIC ?

A- Oui B- Non

9-Croyez-vous qu'un plus grand usage des TIC en classe vous motiverait davantage à l'école ?

A- Oui B- Non C- Je ne sais pas

10-Croyez-vous que l'usage des TIC en classe pourrait aider l'amélioration de vos résultats scolaires ?

A- Oui B- Non C- Je ne sais pas

11-Quels sont les principales applications que vous utilisez sur le web ?

Réponse :

12-En excluant la note de passage de 60% obtenue dans un cours, comment un étudiant peut-il démontrer qu'il a bien compris et réussi ?

Réponse :

13-Êtes-vous diagnostiqué pour un trouble neurologique particulier (dyslexie, T.D.A, T.D.AH, dyspraxie, dysorthographe)?

A- Oui B- Non Nom du diagnostic :

14-Qu'est-ce qu'un bon professeur selon vous ?

Réponse :

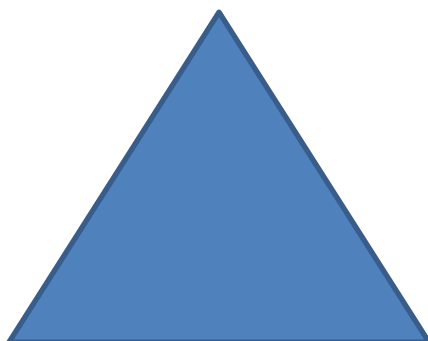
15-Chaque semaine, combien de temps passez-vous à étudier ?

A- Moins de de cinq heures B- Entre six heures et dix heures C- Plus de onze heures

Annexe 04

Pratique réflexive

(Modèle de Daniel A. Schön)

PROFESSEURÉTUDIANTSAVOIR

La triade Professeur-Étudiant-Savoir préconise une pédagogie de l'accompagnement.

Étape 01 : Explorer pour voir toutes les composantes d'une situation

Étape 02 : Comprendre pour expliquer la situation par des concepts théoriques

Étape 03 : Agir pour porter un jugement sur la situation et choisir une solution appropriée

Annexe 05

QUESTIONNAIRE 02**L'ÊTRE HUMAIN (PHI 102)****ÉTUDIANTS CONCERNÉS : PROFIL TREMPLIN DEC**

1-Avez-vous réussi le cours *Philosophie et rationalité* (PHI 101) à votre première tentative ?

A) Oui B) Non

2-Avez-vous ciblé un programme technique ou pré-universitaire dans lequel vous vous inscrirez d'ici le mois de mars 2016 ?

A) Oui B) Non

3-Au secondaire ou au collégial, avez-vous déjà suivi une formation sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ?

A) Oui B) Non

4-Pour vos études, vous travaillez principalement avec :

A) Crayon-papier B) Ordinateur C) IPAD D) Tablette

5-À quelle fréquence utilisez-vous les TIC dans vos études ?

A) À chaque semaine B) Quelques fois par mois C) Jamais

6-Pour vos travaux, quel outil utilisez-vous le plus ?

A) Google B) Wikipédia C) Les banques de données spécialisées

7-Quel outil avez-vous déjà utilisé dans l'un de vos cours de formation générale ?

A) Powerpoint B) Prezi C) IPAD D) Movie Maker

8-Est-il plus facile, selon vous, d'apprendre la philosophie avec les TIC ?

A) Oui B) Non

9-Les TIC favorisent-elles ou facilitent-elles votre réussite à l'école ?

A) Oui B) Non

10-Avez-vous l'impression d'être plus et mieux informés par l'accès rapide à Internet ?

A) Oui B) Non

11-Les TIC augmentent-elles votre motivation pour réaliser vos travaux ?

A) Oui B) Non

12-Avez-vous l'impression de réaliser de meilleurs travaux en utilisant les TIC ?

A) Oui B) Non

13-En contexte d'apprentissage, croyez-vous que les TIC aident à développer votre autonomie et votre sens des responsabilités ?

A) Oui B) Non

14-L'usage des TIC favorise-t-il une meilleure compréhension de la matière enseignée ?

A) Oui B) Non

15-L'accès en ligne au powerpoint, aux capsules de baladodiffusion ou aux prezi favorise-t-il votre étude de la matière et votre préparation aux examens ?

A) Oui B) Non

Bibliographie

- AKRICH, Madeleine : *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Mines Paris Tech, les Presses, « Sciences sociales », 2006. Textes rassemblés par le Centre de sociologie de l'innovation, laboratoire de sociologie de Mines Paris Tech
- ALBERO, Brigitte, *Le couplage entre pédagogie et technologies à l'Université : cultures d'action et paradigmes de recherche*, <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005779ar.pdf>
- ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, http://www.crifpe.ca/publications/view/13347/p_1
- ALTET, Marguerite, Julie Desjardins, Richard Étienne, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, *Former des enseignants réflexifs, Obstacles et résistances*, http://superieur.deboeck.com/titres/128520_3/former-des-enseignants-reflexifs.html
- ANGELORO, Richard, *Le profil Maître-Tic à la formation initiale des maîtres*, Revue Québec français, no.159. 2010, p.67-69, <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/culture/qfl076656/qfl504492/61595ac.pdf>
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, *À l'écoute des élèves grâce à la différenciation pédagogique*, http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf
- AUBERT, Nicole, *L'urgence, symptôme de l'hyper modernité : de la quête de sens à la recherche de sensations*, Revue. Org. 2006, Ed. PUB, 10p.
- AUDARD, Catherine, <http://www.cairn.info/revue-cites-2002-2-page-49.htm> (consulté le 15/01/2014)
- BAILLARGEON, Normand, *Une histoire philosophique de la pédagogie*, Coll. *Essai libre*, Éditions Poètes de brousse, 01, Montréal, 2014, 218p.
- BALLE, Francis, *Pour comprendre les média*, Coll. Profil d'une œuvre, Éditions Hatier, 01 Paris, 1997, 79p.
- BARBERO, Jésus Martin, «Penser la société à partir de la communication», *Loisir et société*, vol.21 no 1, printemps 1998, p.145-172
- BARRETTE, Christian, *Intégrer efficacement les TIC à sa pratique professionnelle*, <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?A668258>

-Méta recherche sur l'intégration des TIC en pédagogie collégiale, <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2009/v6/n2-3/1000008ar.pdf>

-BATEMAN, Simon, *L'expérience morale comme objet sociologique*, Revue L'année sociologique, Vol. 54, 2004, p.389 à p.412

-BAUDRILLARD, Jean : *L'empire du non-sens : l'art et la société technicienne*, Paris, PUF, 1980

-BÉGIN, Luc, *Les défis éthiques en éducation*, http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/file.php/9000/3bBegin_2003_La_compétence_éthique_une_notion_a_contenu_variable.pdf

-BELLEMARE, Simon, *Les TIC et le travail scolaire : informationnalisation du travail scolaire dans le renouveau pédagogique*, <http://www.archipel.uqam.ca/3078/>

-BERNIER, Nicolas, *John Dewey et la théorie de la valuation: quelle pertinence pour l'éthique appliquée aujourd'hui ?*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 2016, 150 p.

-BERNSTEIN, Richard, J, *Praxis and Action, Contemporary Philosophies oh Human Activity*, University of Pennsylvania Press, 1971, 344p.

-BÉZIAT, Jacques, *Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques*, <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2012/v9/n1-2/1012902ar.pdf>

-BLONDEAU, O. *Les enfants du savoir numérique : une anthologie du livre*, Paris Éditions de l'Éclat, 2000.

-BLONDIAUX, Loïc, *Les théories contemporaines de l'opinion publique : un retour aux classiques?*, *Hermès*, no 31, Paris, 2001, p.11-20

-BOISVERT, Danielle, *Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs* : <http://blogs.mediapart.fr/blog/raoul-marc-jennar/260812/lheritage-des-lumieres-un-legs-en-peril>

-BOLLE DE BAL, Marcel, *Fragments pour une sociologie existentielle, théorie et concepts*, Éditions L'Harmattan, 01, Paris, 2013, 255p.

-*Fragments pour une sociologie existentielle, thèmes et enjeux*, tome 02, 159p.

-*Fragments pour une sociologie existentielle*, tome 03

- BOISSONNEAULT, Julie, *Enjeux de la médiatisation à l'université : représentations dans la pratique professorale*, Coll. *Épistémè*, Éditions Sudbury Ont : Prise de parole, 2009
- BOURDELOIE, Hélène, *Retour sur quelques notions-clé de la sociologie des usages des TIC : le cas des cédéroms de musée*, Colloque GRICIS, Montréal, 2002, p.01 à 07
- BOUCHARD, Mathieu, *Un autre défi des apprentissages en ligne : le techno pédagogue, acteur d'innovation et de communication*, Mémoire de maîtrise, UQTR, Octobre 2012, 151p.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris
- BOUTET, Marc, *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*, http://formationspip.csaffluents.qc.ca/sites/csaffluents.qc.ca/formationspip/IMG/pdf/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf (2004)
- BRITO, Olivier, *Le passage d'une pédagogie centrée sur l'élève à une pédagogie centrée sur le professeur; une étude de cas*, <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/rse/2012/v38/n2/1019608ar.html>
- BROTONE, Périnne, *Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'Internet*, Les Cahiers du Numérique, vol. 05, 2009, Namur, 256p.
- CALLON Michel: *L'opération de traduction symbolique. Incidence des rapports sociaux sur le développement scientifique et technique*, MSH, 1975.
- La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris, [La Découverte](#) ; Unesco ; Strasbourg, Conseil de l'Europe, « Textes à l'appui. Anthropologie des sciences et des techniques », 1989. (textes de Michel Callon, John Law, [Andrew Pickering](#), Peter Groenvejen et Arie Rip)
- Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau, dans *Sociologies pratiques*, [PUE](#), n° 13, 2006/2, p. 37-44
- CATROUX, Michèle, *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques*, 2002, <https://apliut.revues.org/4276>
- CARROI, M.-A. *Expérience et éducation*, Editions Bourrellet et cie, 01, Paris, 1947, 95p.

-CAZOTTES EWELINA, OTT, Laurent, *La pédagogie sociale comme source d'une réflexion originale sur la transmission*, Biennale internationale sur l'éducation, Paris, 2012, p.01 à p.14

-CENTRALE DES SYNDICATS NATIONAUX, *Des priorités à revoir*, Mémoire, 2016, 22p.

-CHAMBAT, Pierre, Usages des TIC : évolution des problématiques, *Technologies de l'information et société*, vol.6, no 3, 1994, p.249-269

-CHAPOULIE, Jean-Michel, *À propos de la tradition interactionniste*, Revue Recherches Qualitatives, vol. 30, 2011, p.01 à 06

-*Malentendus transatlantiques*, numéro 187-188, Éditions de l'EHESS, 2008, p.223 à p.246

-*La tradition sociologique de Chicago 1892-1961*, Éditions Seuil, 01, Paris, 2001, 490p.

-CHARLIER, Bernadette, *Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives?*,
<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2011/v8/n1-2/1005781ar.pdf>

-CHARRON, Jean-Marie, et CHERKI E., *La télématique domestique : état et perspectives*, CEMS, La Documentation Française, Paris, 1985

-CHAUBET, Philippe, *Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation*,
http://www.crifpe.ca/publications/view/13347/p_1

-CHEVRIER, Jacques, CHARBONNEAU, Benoît, *Le savoir apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb*, Revue des sciences de l'éducation, Volume 26, no 02, 2000, p.287-324 <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n2/000124ar.pdf>

-COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine, *La sociologie de Max Weber*, Coll. Repères, Édition La découverte, 01, Paris, 2006, 122p.

-COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE, *L'accommodement des étudiants et des étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*, 2012, 225p.
http://www.cdpedj.qc.ca/publications/accommodement_handicap_collegial.pdf

-COMMISSION DE L'ÉTHIQUE EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE, *L'éthique et les TIC à l'école; un regard posé par les jeunes*, Rapport 2015, 40p.

http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/assets/documents/CEST-Jeunesse/CEST-J-2015-tice/CEST-J-2015_TICE-accessible.pdf

COMMUNAUTÉ BELGE, *Développer les compétences numériques en Wallonie*, 2011, http://www.ecolenumerique.be/qa/wp-content/uploads/2011/07/Rapport2011_TaskForce_EcoleNum%C3%A9rique.pdf

-COSNEFROY, Laurent, *Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires*, O.S.P L'orientation scolaire et professionnelle, 2007, 23p. <https://osp.revues.org/1459?lang=en> (revue consultée le 03 janvier 2017)

-CÔTÉ, Jean-François, *Le réalisme social et l'école de Chicago : rencontre de la littérature et la sociologie dans la communication pragmatiste chez John Steinback et Herbert Blumer*, Cahiers de recherche sociologique, numéro 26, 1996, p.115 à p.137

-CÔTÉ, Stéphane, *Pédagogie par projet et intégration des TIC : quel impact sur la motivation scolaire?* https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8116/Cote_Stephane_2008_memoire.pdf;jsessionid=17E2DB13ACBD0D40A429B4F8852D1E3D?sequence=

-DAY, Christopher F, *Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats*, Revue Carrefours de l'éducation, no 12, 2001 200 p.

-DEBORD, Guy : *La société du spectacle*, Buschet-Chastel, 01, Paris, 1967

-DE KERCKHOVE, Derrick, *L'intelligence des réseaux*, Coll. Sciences humaines, Éditions. Odile Jacob, 01, Paris, 2000

-*Brainframes : Technology, Mind and business*, 1991

-*The skin of culture*, 1995

-DE LADURANTAYE, Roger, *Les TIC servent-elle toutes les finalités éducatives de l'enseignement collégial?* <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?B178337+PDF>

-DELEDALLE, Gérard, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, PUF, 01, Paris, 1967, 571p.

-DELPORTE, Christian : *Histoire des médias en France de la Grande Guerre à nos jours*, Coll. Champs Université, Éditions Flammarion, no 3 029, 02 Paris, 2010 434 p.

-DEMERS, Guy, *Rapport de chantier final sur l'offre de formation collégiale*, Juin 2014, 180p.

- DEPOVER, Christian, *Le web 2,0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web?* <http://www.erudit.org/revue/ef/2013/v41/n1/1015064ar.pdf>
- DERVIN, Fred, *Le mythe de l'éducation finlandaise*, no 16, juin 2013, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/03/10032016Article635931914463270603.aspx>
- DEWEY, John, *Œuvres philosophiques/John Dewey*, sous la direction de Jean-Pierre Cometti, Éditions PAU, 01, 2003, Volumes 1 et 2
- Democracy and éducation*, traduction G.Deledalle, Paris, Armand Collin/Nouveaux horizons, 02, 1990, 446p.
- Freedom and culture*, traduction Pierre Messiaen, Paris, Aubier, 02, 1955, 191p.
- My pedagogy and creed*, traduction Tsui Chen, Paris, Vrin, 02, 1958
- ELLUL, Jacques : *Le bluff technologique*, Coll. Hachette, 01, Paris, 1988, 489p.
- *Le système technique*, Coll. *Liberté de l'esprit*, Ed. Paris : Calmann-Lévy, 01, Paris, 1977, 361p.
- *Propagandes*, Coll. *Armand Colin*, 01, Paris, 1962, 335p.
- DINET, Jérôme, *La recherche d'information sous le regard des sciences humaines*, 2088, p.01 à p.06 http://www.echosdumaquis.com/Accueil/Textes_%28A-Z%29_files/Discours%20pre%CC%81liminaire%20a%CC%80%20l'Encyclope%CC%81die.pdf
- DUBÉ, Catherine, *Prêt pour l'I-classe?*, (Actualité, Vol 38, No 16, 15 octobre 2013) <http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/1445259200>
- DUHAIME, Jean, *Le conflit comme socialisation selon Georg Simmel*, Acfas, 2001, 19p.
- DUNCAN, Amande, VARCOE, Jennifer, *Compétences informationnelles des étudiantes et des étudiants : mesure de l'efficacité des initiatives en culture informationnelle au palier postsecondaire*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2013, 76p.
- ELKOURI, Rima, *Pour en finir avec l'analphabétisme numérique*, La Presse, 22 avril 2017, p. A5
- EUDES Yves, «Bataille pour la liberté sur les réseaux», *Manière de voir*, hors série «Internet, l'extase et l'effroi», octobre 1996, p.37-41

-FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *L'innovation dans les cégeps ; du point de vue des acteurs*, Rapport de recherche, 2006, 124p. http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/07/18oct2006_Rapport_de_recherche_L_innovation_dans_les_c%C3%A9geps_du_point_de_vue_des_acteurs.pdf

-FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *Stratégies numériques en éducation et en enseignement supérieur ; le réseau collégial à l'ère du numérique*, Mémoire, 2016, 58p.

-FICHTEN, Catherine S, *Utiliser les TIC afin d'améliorer la réussite collégiale des étudiants ayant des troubles d'apprentissage*, <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?B279718+PDF>

-FLORIDI, Luciano: *The Blackwell Guide to the Philosophy of computing and Information*, 2003

-*The philosophy of Information*, Coll. Oxford University Press, 01, Londres, 2011, 432 p.

-*Philosophy and computing; An Introduction* 1999, 256p.

-Internet; *An Epistemological Essay* 1997

-FOURNIER, Hélène, LOISELLE, Jean, *Les stratégies de recherche et de traitement de l'information des futurs enseignants dans des environnements informatiques*, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, vol. 05, no. 01, 2009, p.18-29 <http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2009/v6/n1/039178ar.pdf>

-FRANCESCONI, Mireille, *La technophobie chez les étudiants*, <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?B285796+PDF>

-FREUND, Julien, *Sociologie de Max Weber*, Coll. *Le sociologue*, Éditions PUF, 03, Paris, 1983, 256p.

-FUGIER Pascal, *La tradition socio-anthropologique de Chicago*, dans revue *Interrogations ?*, N°15. Identité fictive et fictionnalisation de l'identité (I), décembre 2012

-FUSARO, Magda, *De l'exclusion à l'inclusion numérique : le rôle des technologies de l'information et de la communication*, <http://repere3.sdm.qc.ca/cgi-bin/reptexte.cgi?B274396+PDF>

-GENEVOIS, Sylvain, *Culture numérique et citoyenneté mondiale : quels enjeux pour l'École ?*, Revue Tréma, 2013, 14p.

-GENSOLLEN, Michel, *La création de valeur sur Internet*, Réseaux, No 97, 1999

-GEORGE, Éric, *De l'utilisation d'Internet comme outil de mobilisation : les cas d'ATTAC et de Salami*, in Bardini Thierry et PROULX Serge (dir), *Les promesses du cyberspace. Sociologie et sociétés*, vol.32, no 2, 2000, p.171-187.

-*En finir avec la société de l'information*, Revue *Tic et société*, vol. 02, no. 02, 2008, 10p.

-GEORGES, F. *Identité numérique et représentation de soi dans les dispositifs interactifs; analyse sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du Web 2.0*, *Réseaux : Web 2.0*, vol.02, numéro 154, p.165-193

-GERGEN, Kenneth J, *La relation comme action collaborative*, Revue internationale systémique complexe et d'études relationnelles, vol. 05, 2009, p.21-24

-GOFFMAN, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, traduction d'Alain Accardo, Coll. *Le sens commun*, Éditions de Minuit, 01, 1973, 241p.

- *Les rites d'interaction*, Éditions de Minuit, 01, Paris, 1974, 230p.

-*Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, traduction d'Alain Khim, 02, Éditions de Minuit, Paris, 1975, 175p.

-GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO, *Les assises de l'éducation : réforme systémique*, 2015, 15p. https://www.edu.gov.on.ca/adele/Executive_Summaries_FR.pdf

-GRAFMEYER, Joseph, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Coll. *Champs Flammarion*, 01, Paris, 1979, 377p.

-GRANJON, Fabien. *De quelques éléments programmatiques pour une sociologie critique des usages sociaux des TIC*, Larès, Université de Rennes 2, 2004

-*Amitié 2.0. Le lien social sur les sites de réseaux sociaux*, http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=HERM_059_0099

-GUILLEMETTE, François, *La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais...* <https://www.erudit.org/revue/approchesind/2016/v3/n1/1035192ar.html>

-GUIMONT, Gérard, *La réforme de l'éducation et le renouveau pédagogique au Québec : les faits saillants*, 2010, http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/guimont_22_3.pdf

-GUTH, Suzie, *Modernité de Robert Erza Park, Les concepts de l'école de Chicago*, Ed. L'harmattan, 01, Paris, 2008, 312p.

-HEATON, Lorna, *Formes et enjeux de la collaboration numérique*, <http://ticetsociete.revues.org/1280>

- HUSSENOT, A. *Dynamique d'appropriation organisationnelle des solutions TIC : une approche en termes de démarches itératives d'appropriation*, Système d'informations et management, vol. 12, numéro 01, p.39-53, 2007
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève, FICHEZ, Élisabeth, sous la direction de Françoise Thibault, *L'université et les TIC : chronique d'une innovation annoncée*, Coll. *Cairn ouvrages collectifs*, Ed. Bruxelles : De Boeck, 2008
- JAURÉGUIBERRY, Francis, *Les technologies de communication : d'une sociologie des usages à celle de l'expérience hypermoderne*, Cahiers de recherche sociologique 59-60, 2015, p. 195 à 209
- JAURÉGUIBERRY, Francis, Proulx, Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Éditions Eres, 01, Toulouse, 2011, 143p.
- JEFFREY, Daniel, *L'éthique dans l'évaluation scolaire*, http://www.crifpe.ca/publications/view/12751/p_1
- JEFFREY, Denis, MAFFESOLI, Michel, *La sociologie compréhensive*, Coll. *Sociologie au coin de la rue*, Éd. PUL, 01, Québec, 2005, 160p.
- JOCHEMS, Sylvie et RIVARD, Maryse, *Tic et citoyenneté : de nouvelles pratiques sociales dans la société de l'information*, <http://www.erudit.org/revue/nps/2008/v21/n1/019356ar.html>
- JOUËT, Josiane, *Retour critique sur la sociologie des usages*, In : *Réseaux*, vol 18, no 100, 2000, *Communiquer à l'ère des réseaux*, p.487-521
- KARSENTI, Thierry, GARRY, Raymond-Philippe, BENZIANE, Abdelaki, *Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la francophonie*/ouvrage collectif, Ed. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2008, 380p.
- KARSENTI, Thierry, *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite des garçons à risque de milieux défavorisé*, Université de Montréal, 2005, 138p.
- Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*, <http://etsb.karsenti.ca/documents/syntheseFrancais.pdf>
- Les TIC au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux*, Coll. PUQ, 01, Montréal, 2001, 260p.
- Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ; une enquête auprès de 166 professeurs*, 2015

-Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche?
 , Revue Vie pédagogique, no 127, p.1 à 4

-KARSENTI, Thierry, DUMOUCHEL, Gabriel, *Former aux compétences informationnelles au Québec : une mission partagée*, <http://karsenti.ca/pdf/scholar/OUV-karsenti-42-2011.pdf>

KARSENTI, Thierry et COLLIN, Simon, *TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures*, <http://www.erudit.org/revue/ef/2013/v41/n1/1015056ar.pdf>

-Vers un changement de culture en enseignement supérieur,
<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/rse/2010/v36/n1/043984ar.html>

- Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels

<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ef/2013/v41/n1/1015065ar.pdf>

-Les futurs professeurs sont-ils techno compétents?
<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/revue/ritpu/2012/v9/n1-2/1012904ar.pdf>

-LACAZE, Lionel, *L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité*, De Boeck, Sociétés, numéro 121, 2013, p.41 à p.52

-LACROIX, André, *Redéployer la raison pratique : pour une éthique pragmatique* (avec la collaboration d'Alain Létourneau, Jean-François Malherbe), Coll. Regards UdeS, Éditeur Liber, 01, Montréal, 2011, 136p.

-LADRIÈRE, Paul, *La sagesse pratique*, http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/file.php/9000/3bBegin_2003_La_compentence_ethique_une_notion_a_contenu_variable.pdf

-LANDRY, Normand, *L'éducation aux médias à l'ère numérique ; entre fondations et renouvellement* Coll. Paramètres, Les Presses de l'Université de Montréal, 2016, 262p.

-LANGLOIS, LUC, *Habermas et la question de la vérité*, Centre Sèvres, 2003, Tome 6 p. 563-p.583

-LATOUCHE, Serge, *La mégamachine : raison technoscientifique, raison économique et mythe du progrès*, La découverte, 1995

-LATOUR, Bruno : *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, Sage Publications, 1979, trad. française, [La Vie de laboratoire](#). *La Production des faits scientifiques*, traduit de l'anglais par Michel Biezunski, Paris, [La Découverte](#), « Sciences et société », 1988.

-*Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, « L'armillaire », 1991 ; nouvelle éd. 1997

- *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, « Armillaire », 2005

-LE BOTEF, Guy, *De quel concept de compétence avons-nous besoin?*, [http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/file.php/9000/8bLe Boterf 2002 De quel concept de competence avons-nous_besoin.pdf](http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/file.php/9000/8bLe_Boterf_2002_De_quel_concept_de_competence_avons-nous_besoin.pdf)

LE BRETON, David, *L'interactionnisme symbolique*, Coll. PUF, Éditions Quadrige, 02, Paris, 2008, 249p.

-LEBRUN, Marcel, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre ; quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles. De Boeck, 01, 2007

-LECLERC, Martine, *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des leaders scolaires*, Ed. PUQ, 2000, 208 p.

-*La communauté d'apprentissage professionnelle : on en parle, mais qu'est-ce que c'est au juste?*, http://w3.uqo.ca/moreau/documents/VLP_vol24No2V3.pdf

-LEFEBVRE, Sonia, *Intégration des technologies de l'information et de la communication abordée dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale*, Revue canadienne de l'éducation, 2014, p.01 à p.29

-LEGAULT, Georges A, *Qu'est-ce donc enfin l'éthique appliquée ?*, Coll. Essais et conférences (UdeS), Éditeur, GGC, 01, Sherbrooke, 2007, 48p.

-*Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*, Coll. Collection éthique, Éditeur PUQ, 01, Québec, 2003, 290p.

-LENOIR, Yves, *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*, [http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees aux professionnels/Analyse_re_flexive-Outill Lenoir.pdf](http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_flexive-Outill_Lenoir.pdf)

-LÉTOURNEAU, Alain, *Validité et limites du consensus en éthique*, http://www.usherbrooke.ca/moodle-cours/file.php/9000/Letourneau_2007_Consensus_et_dissentiment_en_ethique.pdf

-LEVI, Pierre : *World Philosophie (le marché, le cyberspace, la conscience)*, Éditions Jacob, 01, Paris, 2000

-*Cyberculture*, Éditions Jacob, 01, Paris, 1997

-*Qu'est-ce que le virtuel*, Éditions La Découverte, 01, Paris, 1995

-*L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Éditions La Découverte, 01, Paris, 1999

-LIPOVETSKY, Gilles, *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*, Ed. Gallimard, 01, Paris, 1983, 313p.

-LOICQ, Marlène, *Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle*, <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm> (site consulté le 31 mars 2016)

-MACÉ, Éric, *Éléments d'une sociologie contemporaine de la culture de masse. A partir d'une relecture de l'Esprit du temps d'Edgar Morin*, Hermès, no 31, Paris, 2001, p.235-257.

-MAFFESOLI, Michel, *La connaissance ordinaire, précis de sociologie compréhensive*, Coll. Sociétés, Éditions. Librairie des Méridiens, 01, Paris, 1985, 260p.

-MAIGRET, Éric, *Sociologie de la communication des médias*, Coll. U-Sociologie, Éditions Armand Colin, 01, Paris, 2003, 287p.

-MALHERBE, Jean-François, *Les crises de l'incertitude : essais d'éthique critique III*, Éditeur Liber, 01, Montréal, 2006, 118p.

-*La rupture du dialogue et son dépassement*, Éditeur Novalis, 01, Ottawa, 2005, 37p.

-*Déjouer l'interdit de penser : essai d'éthique critique*, Éditeur Liber, 01, Montréal, 2001, 130p.

-MARIE, Alexandre, *La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple*, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero32%281%29/rq-32-1-Alexandre.pdf

-MCLUHAN, Marshall : *Pour comprendre les médias*, Coll. Points, Éditions Seuil, 01, Paris, 404p.

-*Guerre et paix dans le village planétaire*, Éditions Robert Laffont, 01, Paris, 1970, 192 p.

-*Mutations*, traduction de François Chesneau, Coll. Aujourd'hui H.M.H, 03, Paris, 1969, 105p.

-MARTIN, André, *Le concept d'expérience chez John Dewey et la problématique de l'éducation morale*, Coll. Thèse canadiennes, 01, Université de Sherbrooke, 1994

- MEAD, H. George, *L'esprit, le soi et la société*, Coll. *Le lien social*, Éditions PUF, 01, Paris, 2006, 434p.
- MEIRIEU, Philippe, *Leçon de Finlande*, Le café pédagogique, 29 janvier 2016 <http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=philippe%20meirieu>
- MILTON, Penny, *Tendance en matière d'intégration des TIC dans les écoles primaires et secondaires*, <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/ace-2003-integration-tic.pdf>
- MISAK, Cheryl, *The American Pragmatists*, Oxford University Press, 2013
- MORANDI, Franc, *Pragmatisme et pratiques en éducation*, <https://rechercheseducations.revues.org/318>
- MORÈRE, Pierre, *L'idée d'éducation chez Locke et ses fondements empiriques*, [XVII-XVIII. Revue de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles](#) Année 2005 Volume 61 [Numéro 1](#) pp. 71-92
- NEWCOMB, Theodor Mead, *Manuel de psychologie sociale*, Coll. *Bibliothèque scientifique internationale*, Éditions PUF, 01, Paris, 1970, 639p.
- NIZET, Jean, RIGAUX, Nathalie, *La sociologie de Erving Goffman*, Coll. *Repères*, Éditions La découverte, 01, Paris, 2005, 121p.
- PAPI, CATHIA, *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur ; enjeux institutionnels, techno pédagogiques, psychosociaux et communicationnels*, Coll. *L'Harmattan*, 01, Paris, 2013, 268p.
- PAPILLOU, Christian, *Trois étapes de la relation humaine, Georg Simmel et Marcel Mauss précurseurs de l'interactionnisme critique*, *Revue Sociologie et société*, vol. 36, no. 02, 2004, p.55 p.72
file:///D:/Admin_Win7/Desktop/Trois%20%C3%A9preuves%20de%20la%20relation%20humaine%20%20%C3%89rudition%20%C2%A0%20Sociologie%20et%20soci%C3%A9t%C3%A9s%20v36%20n2%202004,%20p.%C2%A055-72%C2%A0.htm
- PAQUELIN, Didier, *L'université à l'ère du numérique/2^{ième} colloque international de l'université à l'ère du numérique*, Coll. *Labyrinthes, 1635-5776*, Ed. Pessac (Gironde), Presses universitaires de Bordeaux, 2010
- PAQUIENSÉGUY, F. *La formation des usages à l'ère des TIC numérique*, Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, Université Michel Montaigne-Bordeaux III, Gresic, T.2 sept, p.129-138
- PATENAUDE, Johanne, *Au carrefour de la pédagogie et de l'éthique : l'exercice dialogique*,

<http://www.erudit.org.ezproxy.usherbrooke.ca/culture/qfl076656/qfl205961/56446ac.pdf>
f

-PEDLER, Emmanuel, *Sociologie de la communication*, Coll. *Sociologie*. Éditions Armand Colin, 02, Paris, 2005, 125p.

-PELTIER, Claire, PERAYA, Daniel, *Dispositifs hybrides de formation : diversités des pratiques techno pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Flash informatique, no. 01, 2014, p.1 à p.4

-PERRIAULT, Jacques, *Techniques numériques et éducation ; théorie et pratiques*, Éditions Nathan, 01, Paris 2002

-PHILION, Ruth, BOURASSA, Michèle, LANARIS, Catherine, *Guide de référence sur les mesures d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*, 2016, 39 p.

-PIERCE, Charles-Sanders, *La logique de la science*, Coll. *Classiques des sciences sociales. Les auteurs classiques*, Éditions Chicoutimi : J-M. Tremblay, 2003, (ressource électronique)

-PINARD, Renée, POTVIN, Pierre, ROUSSEAU, Romain, *Le choix d'une approche méthodologique mixte en éducation*, 2004, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24Pinard_et_al.pdf

-POUPART, Jean, http://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1983_num_7_1_1777

-POYET, Françoise, *La culture numériques des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique*, 01, Revue internationale des pédagogies universitaires, 2014, p.06 à p.21

-PROULX, Serge, *Comment nous approprier le développement télématique?*, revue *Communauté chrétienne*, vol.22, no.130, Montréal, juillet-août 1983, pp.380-386

-*L'explosion de la communication*, Coll. *Manuels repères*, Éditions La Découverte, 01, Montréal, 2006, 326p.

-*Vivre ensemble à l'heure de la mondialisation : l'épreuve de la diversité* (Direction du numéro avec Joanna Nowicki et Michaël Oustinoff), Hermès, no. 51, CNRS éditions, Paris, 2008.

-*Communiquer – innover : dispositifs, réseaux, territoires* (Direction du numéro avec Nicole d'Almeida et Pascal Griset), Hermès, no. 50, CNRS éditions, Paris, 2008, 220 p.

-*Internet, une utopie limitée. Nouvelles régulations, nouvelles solidarités* (Direction de l'ouvrage avec Françoise Massit-Folléa et Bernard Conein), Presses de l'Université Laval, Québec, 2005, 335 p.

-*Les promesses du cyberspace. Médiations, pratiques et pouvoirs à l'heure de la communication électronique*, (Direction du numéro avec Thierry Bardini), Sociologie et sociétés, XXXII (2), Presses de l'Université de Montréal, automne 2000, 240 p.

-*Vers une citoyenneté simulée. Médias, réseaux et mondialisation*, (Direction de l'ouvrage avec André Vitalis), Éditions Apogée, Rennes, 1999, 269 p. (distribution : Presses Universitaires de France).

-*Web social*, Coll. *Communication*, Éditions PUQ, 01 Montréal, 2010, 396 p.

Laboratoire de communication médiatisée par ordinateur : un programme de recherche orienté vers les techno-activistes, *Cahiers du SFSIC*, Société française des sciences de l'information et de la communication, Paris, no. 1, 2007.

-*Internet et la culture de la gratuité*, Revue du MAUSS, no 35, Paris, 2010

-*Interroger la métaphore d'une société de l'information : horizon et limite d'une utopie*, Ed. HMH Hurtubise, Montréal, 2008, p.99 à 124

-*Penser l'usage des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances*, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2005, p.7 à 20

-La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle, PUM, Montréal, 2000, p.99 à 122

-RAWLS, John, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1991_num_41_1_394540 (consulté le 15/01/2014)

-RAYNAUD, Philippe, *Max Weber et les dilemmes de la raison moderne*, Coll. *Recherches politiques*, Éditions PUF, 01, Paris, 1987, 217p.

-RICOEUR, Paul, http://palimpsestes.fr/morale/Ricoeur_MORALE.pdf (consulté le 14/01/2014)

-RIBBLE, Mike, *Citoyenneté numérique à l'école*, Éditions Reynald Goulet inc, 01, Québec, 2014, 176p.

-RORTY, Richard, *Entre Kant et Dewey : la situation actuelle de la philosophie morale*, Revue internationale de philosophie, 2008, no 245, p.235 à p.256

-ROSS, Philippe, *Coordination entre production et réception : de l'interaction directe à la quasi-interaction médiée*, <http://ticetsociete.revues.org/1282>

- ST-LUC, Florence, *Éducation et formation des enseignants en Finlande*, 2009, p.01 à p.16
- SCHÜTZ, Alfred, *Contribution à la sociologie de l'action*, Coll. *Société et pensées*, Éditions Hermann, 01, Paris, 1996, 169p.
- SERRES, Alexandre, *Évaluation de la formation : le défi de la formation*, Hal, Archives ouvertes, p.01 à p.10, 2006, http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00108434/document
- La culture informationnelle*, http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00267115/document (consulté le 31 mars 2016)
- Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice*, Les cahiers du numérique, vol. 05, 2009, p.9-23
- Une certaine vision de la culture informationnelle*, <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle> (site consulté le 31 mars 2016)
- SERRES, Michel, *La société en réseau*, 1997
- Les nouvelles technologies : le point de vue d'un philosophe* (conférence, octobre 1999)
- La société pédagogique*, 1998
- SIDIR, Mohamed, *La communication éducative et les TIC : épistémologie et pratiques*, Coll. *Traité de sciences et techniques de l'information*, Ed. Paris ; Hermès science publication ; Paris Lavoisier, 2009, 406p.
- SIMMEL, George, *Sociologie et épistémologie*, Coll. *Sociologies*, Éditions PUF, 01, Paris, 1981, 238p.
- Le conflit*, traduit de l'allemand par Sybille Muller, Édition Circé, 01, Paris, 1992, 162 p.
- STRAUSS, Anselm, *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, Éditions L'Harmattan, 01, Paris, 1992, 319p.
- TARDIF, Jacques, *L'intégration des nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF, 128p.
- TARDIF, Maurice, *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interaction, communication et pouvoirs*, http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-27-2-004_TARDIF.pdf
- TSUIN-CHEN, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Coll. *Bibliothèque d'histoire de la philosophie*, 02, Paris, 1958, 278p.

- UNGERLEIDER, Charles, S, BURNS, Tracy, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement primaire et secondaire*, http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/CUngerleider_TFR.pdf
- VANDENBERGHE, Frédéric, *La sociologie de Georg Simmel*, Coll. *Repères*, Éditions La découverte, 01, Paris, 2001, 123p.
- VANDENDORPE, Christian, *Les défis de la publication sur le web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, collectif sous la direction de Jean-Michel Salaün et Christian Vandendorpe, Lyon, Presses de l'Enssib (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques), collection « Référence », 2004
- *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal, 1999
- VANDEPUT, Étienne, Henry Julie, <https://questionsvives.revues.org/998> (consulté le 12 mai 2016)
- VENDRAMIN, Patricia, *TIC et genre : des regards multiples*, <http://ticetsociete.revues.org/938>
- VÉTOIS, Jacques, *Pratiques du web*, Ed. L'harmattan, no. 111, 2012, 127p.
- VICTOROFF, David, *G-H. Mead : sociologue et philosophe*, Coll. *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, Éditions PUF, 01, Paris, 1953, 150p.
- VIDAL, Geneviève, *La sociologie des usages*, Coll. *Hermès sciences*, 01, Paris, 2012, 251p.
- La sociologie des usages, continuité et transformations*, Édition Lavoisier, 01, Paris, 2012, 242p.
- VINCENTI, Luc, *Philosophie pratique et identité de la philosophie*, <http://www.cairn.info/revue-archives-de-philosophie-2005-4-page-573.htm> (consulté le 16/06/16)
- WATIER, Patrick, *Une introduction à la sociologie compréhensive*, Éditions Circé, 01, Paris, 2002, 182p.
- WESTBROOK, Robert B, *John Dewey*, *Revue Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277–293 ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Médiagraphie

<http://peccatte.karefil.com/Floridi/W2vsWS.pdf> (site consulté le 06 décembre 2011)

http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=9 (site consulté le 27/09/2011)

<http://ntic.org/docs/guideinternet.pdf> (site consulté le 27/09/2011)

http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/perreault_typologie_TIC_partie1_ped_coll_16_3_mars_2003.pdf (site consulté le 27/09/2011)

http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Les_TIC_servent-elles_les_finalites_educatives_de_l_enseignement_collegial-DeLaDurantaye-Vol_24-4.pdf (site consulté le 27/09/2011)

http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0102_sauve.pdf (site consulté le 27/09/2011)

<http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/recits/les-tic-pour-faciliter-le-dialogue-en-philosophie/index.html> (site consulté le 06/10/2011)

-http://revue-pouvoirs.net/IMG/pdf/Pouvoirs65_p5-17_morale_ethique_politique.pdf (consulté le 14/01/2014)

-http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ebim/documents/Ricoeur_Ethique_et_morale.pdf (consulté le 14/01/2014)

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/chris_0753-2776_1985_num_5_1_1000 (consulté le 15/01/2014)

Conférences

KARSENTI, Thierry, *Innover avec les technologies (TIC)*, <https://www.youtube.com/watch?v=0iN5HfGJWuc> (site consulté le 06 juin 2016)

-*20 raisons d'utiliser les technologies à l'ère numérique*, <https://www.youtube.com/watch?v=u4Tb6KFZo6E> (site consulté le 06 juin 2016)

-*Colloque RISQ 2015*, <https://www.youtube.com/watch?v=v9OtHQYW49E> (site consulté le 06 juin 2016)

-*TIC : le défi de l'actualisation*, <https://www.youtube.com/watch?v=1u3pniARDgk>, (site consulté le 06 juin 2016)